Nicolae Jurcău

Partea I
Fundamente ştiinţifice
Şi metodologice
Emilia Jurcău Nicolae Jurcău învăţăm să vorbim corect
O carte pentru copii, educatoare, învăţători, profesori, părinţi şi bunici
M
Editura PRINTEK vi.
Cluj-Napoca 1999
Prefaţă

Manualul de faţă este o continuare firească a cărţii noastre intitulată *Cum vorbesc copiii noştri* (Ghid psihopedagogie pentru educatoare, învăţători şi părinţi), publicată în urmă cu un deceniu la Editura Dacia din Cluj-Napoca. În chiar cuprinsul acelei cărţi, reluată aici, în partea I, sub titlul *Fundamente ştiinţifice şi metodologice*, se poate sesiza cu uşurinţă apelul nostru – întemeiat pe datele unei cercetări ştiinţifice longitudinale (de mai bine de şase ani) – adresat factorilor de decizie din epocă privitor la necesitatea redresării sorţii psihologiei, crunt şi pe nedrept lovită de nefericita întâmplare a SUNT (Secta Meditaţiei Transcendentale), descrisă – nu fără umor – de una dintre victimele acesteia, prof. dr. Mihai Ghivirigă în tragicomicul său roman *Mascarada*, care a văzut lumina tiparului la Editura Eminescu, în 1995.

Făcându-ne atunci, în 1989, ecoul glasurilor celor peste o mie de cadre didactice din Transilvania (educatoare şi învăţători) cuprinşi în investigaţia pe care am întreprins-o – dascăli care, la acea dată, lucrau cu mai bine de 32.000 de copii –, repetam de cinci ori, unul după altul (împotriva celor mai elementare norme stilistice), unul şi acelaşi cuvânt în titlurile paragrafelor subcapitolului *Opinii şi sugestii*: *Necesitatea cabinetelor logopedice Necesitatea lecţiilor de logopedie Necesitatea unui îndrumător logoterapeutic Necesitatea* colaborării

şcolii cu familia *Necesitatea* propagandei logopedice.

Ana Aslan. ale cărei vorbe le-am aşezat atunci în capul acestui subcapitol, avea dreptate: „E greu să convingi pe cineva care nu te ascultă”.

Cartea *Cum vorbesc copiii noştri* am conceput-o ca o lucrare teoretico-ştiinţifică privitoare la metodologia cercetării în domeniul logopediei. Ea oferă celor interesaţi (profesorilor logopezi şi studenţilor secţiilor de psihopedagogie) un exemplu concret de investigaţie ştiinţifică, de la formularea ipotezelor până la prezentarea concluziilor, însoţit de aparatul statistico-matematic necesar oricăror demersuri de această natură.

Adăugăm acum la ea partea practico-aplicativă, materialul ilustrativ şi verbal necesar copiilor, educatoarelor, învăţătorilor şi părinţilor pentru reuşita activităţii lor comune. Ea se bazează pe experienţa logoterapeutică a unuia dintre noi (Emilia Jurcău), dobândită în cele peste trei decenii de activitate în şcoli şi grădiniţe, precum şi pe munca sa desfăşurată vreme de aproape un deceniu în calitate de cadru didactic universitar asociat la Catedra Psihopedagogie specială a Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei a Universităţii „Babeş-Bolyai” Cluj-Napoca, calitate în care a ţinut cursul de logopedie şi a îndrumat practica pedagogică a studenţilor.

Dacă prin aplicarea în practică a celor cuprinse între coperţile cărţii de faţă se va reduce numărul copiilor cu tulburări de limbaj din gădiniţele şi şcolile noastre, misiunea căreia ne-am dedicat va fi îndeplinită.

Autorii

CUVÂNT ÎNAINTE

la cartea *Cum vorbesc copiii noştri*, publicată în 1989 la Editura Dacia Cluj-Napoca

Cea mai mare bucurie a părinţilor este aceea de a-şi vedea odraslele sănătoase, *cu vorbirea şi scrierea frumos curgătoare şi limpezi ca cristalul*, cum ar fi zis marele nostru povestitor Ion Creangă, cel care s-a dăruit copiilor ca nimeni altul. Bucuria firească a părinţilor naturali ai

copilului este împărtăşită şi de părinţii spirituali – dascălii: educatoare, învăţători, profesori. Toţi laolaltă, părinţi şi dascăli, îşi fac un nobil ţel din a transpune în fapt povaţa bătrânului şi înţeleptului Juvenal: *o minte sănătoasă într-un corp sănătos*. Omul cu adevărat înţelept – spuma poetul roman – nu cere cerului decât sănătatea spiritului dimpreună cu sănătatea corpului. „Nu-i totul să trăieşti – adăuga Marţial, contemporanul lui Juvenal – ci să fii sănătos”, pentru că „dacă scădem din zilele noastre timpul consumat cu febre crude, *tristeţi grave* şi *dureri chinuitoare*, ajungem dintr-un salt de la copilărie la bătrâneţe”.

Nu de puţine ori şi nu în rare cazuri, cauza unor tristeţi grave şi a unor dureri (sufleteşti, nu neapărat somatice) chinuitoare o constituie *tulburările de limbaj*, cele care fac ca cei ce sunt marcaţi de ele să nu se poată înţelege „ca lumea” cu semenii lor. Pentru a veni – prin intermediul şi cu ajutorul neprecupeţit al dascălilor şi al părinţilor – în sprijinul copiilor care suferă de astfel de handicapuri, cum sunt tulburările de limbaj, am scris această carte. Convingerea noastră fermă este că facem, în acest fel, toţi cei ce ne unim glasurile şi eforturile, un act de caritate în favoarea copiilor, faţă de care slujitorii ştiinţei, dascălii, părinţii şi toţi cei care iubesc aceste minunate „flori ale pământului” au datoria să fie generoşi.

Cum vorbesc copiii noştri? Unii – şi, din fericire, aceştia sunt cei mai mulţi, vorbesc fără dificultăţi, cursiv, expresiv, nuanţat, plăcut (nouă şi lor), atractiv, cuceritor de frumos. Alţii, dimpotrivă, se poticnesc atunci când vor să-şi îmbrace gândurile în haina limbajului propriu. Deşi fac eforturi vizibile, vorba lor este peltică sau, în cazuri mai grave, gângavă, ceea ce – în mijlocul tovarăşilor lor de copilărie le creează un penibil sentiment de jenă, un apăsător complex de inferioritate. Ca urmare ei se retrag, se închid în sine, se izolează de colectivul în care limbajul lor defectuos nu-i ajută să realizeze atât de necesarele contacte sociale. Dacă îi lăsăm în voia sorţii, copilăria lor nu mai este copilărie, ci un adevărat chin.

Ghidul logoterapeutic pe care îl punem la dispoziţia educatoarelor, învăţătorilor şi părinţilor îl dorim o cât mai solidă punte de legătură între profesorii logopezi şi aceşti factori educogeni care sunt mereu în preajma copilului handicapat. Colaborarea presupune, cu necesitate, utilizarea unui limbaj comun. Unul din scopurile pe care le-am urmărit scriind această lucrare, este familiarizarea dascălilor şi părinţilor copiilor cu limbajul logopedic. Nu ne-am propus tratarea exhaustivă a tulburărilor de limbaj şi nici nu credem că era necesară. Ne-am rezumat doar la acea categorie a tulburărilor de limbaj la a căror eradicare pot contribui în mare măsură şi dascălii şi părinţii, pentru că lor ne adresăm aici cu predilecţie. Cartea poate fi utilă, de asemenea, şi profesorilor de limba română, inspectorilor de specialitate de la inspectoratele şcolare şi – de ce nu-şi colegilor noştri logopezi, cărora le împărtăşim din experienţa noastră de aproape două decenii pe tărâmul activităţii logoterapeutice.

Am conceput acest ghid de aşa manieră încât, însoţindu-l mereu pe cititor, să-l conducem, pas cu pas, de la ormele cele mai generale ale tulburărilor de limbaj înspre manifestările lor particulare (figura 1.1. este edificatoare în acest sens), ferindu-ne să intrăm în prea multe detalii. De aceea am dat la anexe, şi nu în interiorul lucrării, tabelele care sintetizează datele unei cercetări întreprinse pe un număr de 32 922 copii din zece judeţe. Modelul de prelucrare şi interpretare a acestor date – prezentat printr-un singur exemplu, în subcapitolul 1.3.3. – deşi pare, la prima vedere, prea matematizat şi prea încărcat cu cifre, l-am considerat absolut necesar pentru a-l ajuta pe cititorul interesat (care poate vrea şi el să întreprindă o cercetare similară, ceea ce ne-ar bucura nespus de mult, mai ales dacă i-am cunoaşte şi rezultatele) să înţeleagă semnificaţia acestor cifre, ce spun ele despre fenomenul investigat.

Având la dispoziţie ghidul, dascălii şi părinţii nu-i vor exclude pe logopezi din munca lor logoterapeutică, ci, dimpotrivă, îi vor căuta şi mai mult decât au făcut-o până

acum, le vor solicita şi mai mult sprijinul şi colaborarea. Ghidul nostru nu este menit să-l suplinească pe profesorul logoped, ci să-i ajute pe dascăli şi părinţi să conştientizeze locul şi rostul acestei activităţi în evantaiul larg al acţiunilor educative, să intensifice şi să conştientizeze astfel cooperarea tuturor factorilor implicaţi în formarea personalităţii copiilor. Ne-am propus, în lucrarea de faţă, să evidenţiem *cât*, *unde* şi *cum* anume pot fi folositori dascălii în îndeplinirea dificilei misiuni pe care o are complexa activitate logoterapeutică.

Ne-am bucurat în realizarea sarcinii pe care ne-am asumat-o de solicitudinea manifestată de un\ele inspectorate şcolare, case ale personalului didactic şi licee pedagogice din judeţele în care am întreprins cercetarea, în mod deosebit de sprijinul colegilor şi colaboratorilor noştri: prof. Nicolae Ota, directorul Casei personalului didactic al judeţului Alba, prof. Viorica Piscoi, inspector şcolar general al Inspectoratului şcolar al judeţului Bihor, înv. Maria Prigon, inspector şcolar la Inspectoratul şcolar al judeţului Bistriţa-Năsăud, prof. Gheorghe Stancu, directorul Liceului pedagogic „Gh Lazăr” din Cluj-Napoca, înv. Demostene Paşcanâuc, inspector şcolar la Inspectoratul şcolar al judeţului Maramureş, prof. Ana Nafraniţa, directoarea Liceului pedagogic din Sibiu, ing. Aurel Nicoară, inspector şcolar la Inspectoratul şcolar al judeţului Satu Mare.

De un real folos – în prelucrarea statistică a datelor cuprinse în lucrarea de faţă – ne-a fost sprijinul dezinteresat pe care l-am primit din partea prietenilor noştri lector dr. Emilian Merce, de la catedra de statistică a Facultăţii de ştiinţe economice a universităţii clujene, şi jurist Gheorghe Petric, din Borsec. Tuturor le arătăm aici recunoştinţa noastră, recunoştinţă care se îndreaptă, deopotrivă şi înspre cei 1.201 dascăli (577 educatoare şi 624 învăţători) care au participat la sondajul realizat de noi în cele zece judeţe.

La capătul unui lung şir de eforturi, pe care le-a cerut elaborarea ghidului ce-l oferim acum educatoarelor,

învăţătorilor şi părinţilor, încercăm şi noi sentimentul pe care-l trăieşte oricare autor aflat la finalul lucrării sale, trăire atât de plastic prinsă în cuvintele unui poet: „… după ce s-ar părea că ai terminat, citeşti şi reciteşti mesajul – care de la un minut la altul, de la o stare de spirit la alta, li se pare crucial sau derizoriu, demn de atenţia întregii omeniri sau, dimpotrivă, stângaci şi ridicol, neînsemnat, inutil – şi îl închizi cu un ultim curaj, între coperţile unei cărţi, şi îl arunci în marea de hârtie în care plutim cu toţii.

Va fi oare găsit sau nu va fi găsit de cineva, aceasta este întrebarea, şi cel care îl va găsi va cunoaşte limba în care este scris? Şi, dacă va şti să citească, va fi oare în stare să înţeleagă ce-a citit? Şi poros, dornic să absoarbă, aşteptându-şi într-o blândă feminitate întregirea sau dimpotrivă, închis şi împlătoşat de orgoliu, suficient sieşi, refractând sigur de el şi deformator orice gând ce s-a apropiat din afară, orice durere care încă nu l-a atins?”

Introducere

Limba este întâiul mare poem al unui popor.

Lucian Blaga

Limbajul uman – care în lumina ştiinţei contemporane, devine cel mai important mijloc de relaţie între conştiinţă şi realitate obiectivă, instrument al cunoaşterii, al creaţiilor valorilor cultural-morale şi al transformării naturii – constituie mul dintre cele mai complexe fenomene psihosociale. Ele reprezintă actul fundamental de legitimare a omului şi de situare a sa pe scara evoluţiei şi a progresului materiei vii. Limbajul se realizează prin coordonarea unitară a unui complex de sisteme aferente şi eferente. Transpus în termenii teoriei informaţiei, limbajul este rezultatul activităţii unor organe de coordonare, care recepţionează din exteriorul organismului o serie de semnale linguale, le descifrează conţinutul semantic? i, pe baza acestora, elaborează semnale verbale, inteligibile.

Însuşirea limbajului este o activitate care presupune un efort îndelungat din partea individului. Aceasta, pentru

că tehnica de recepţionare (limbajul impresiv) şi de exprimare (limbajul expresiv) a comunicării este una din priceperile armeneşti cele mai complicate, pentru însuşirea căreia este nevoie, de multe ori, de un şir întreg de ani. Ţinându-se seama de dificultatea coordonării mişcărilor foarte fine ale aparatului fonoarticulator, un anumit procent al semenilor noştri nu reuşesc să stăpânească tehnica vorbirii, şi de aceea prezintă tulburări de limbaj.

Tulburările de limbaj se diferenţiază de particularităţile vorbirii individuale, acestea din urmă reprezintă variaţii în limitele normalului.

Tulburările de limbaj se diferenţiază de aceste variaţii individuale şi de particularităţile psihofiziologice de vârstă. Enumerăm mai jos (după M. Guţu, 1975, p. 8 – 9) câteva dintre caracteristicile lor:

a. Neconcordanţa dintre modul de vorbire şi vârsta vorbitorului. Dacă până la vârsta de 4 ani, pronunţarea greşită a unor sunete constituie o manifestare în limitele fiziologice ale normalului, care nu reclamă exerciţii logopedice speciale, după acea vârstă deficienţele de limbaj sunt de natură defectologică şi necesită un tratament logopedic.

b. Caracterul staţionar al tulburărilor de limbaj. Imperfecţiunile care apar în procesul evoluţiei ontogenetice a limbajului şi care în jurul vârstei de 4 ani se lichidează de la sine în procesul normal de învăţare a vorbirii de către copii nu prezintă o semnificaţie defectologică. Tulburări de limbaj pot fi considerate numai acele deficienţe care se menţin după vârsta de 4 ani şi care prezintă tendinţe de agravare.

e. *Susceptibilitatea mărită la complicaţii neuro-psihice*. Limbajul constituie o punte de legătură şi de comunicare între oameni. Oamenii vorbesc ca să se înţeleagă, şi cu cât se exprimă mai clar, mai precis, cu atât se înţeleg mai bine. O formulare defectuoasă plictiseşte, displace şi este neinteligibilă pentru cei din jur. Persoanele care prezintă tulburări de limbaj pot înregistra complicaţii

neuropsihice, tulburări de conduită şi de personalitate. Acestea pentru că tulburările de limbaj, începând cu cele mai simple, influenţează negativ întregul comportament uman, datorită, pe de o parte, posibilităţilor reduse de exprimare, iar pe de altă parte, existenţei unei anumite temeri şi reţineri a handicapaţilor de limbaj, care îi împiedică să se desfăşoare la nivelul posibilităţilor lor reale, d. *Necesitatea aplicării unui tratament logopedic*. În timp ce particularităţile individuale de limbaj dispar treptat, fără un tratament logopedic, tulburările de limbaj nu dispar de la sine. De aceea, în funcţie de natura şi specificul fiecărei tulburări de limbaj, sunt absolut necesare exerciţii logopedice speciale, pentru prevenirea şi corectarea acestora. Cu cât tratamentul logopedic se desfăşoară mai de timpuriu şi în mediul natural de viaţă al copiilor, cu atât este mai eficient. Vârsta de 4 ani este considerată, în general, ca fiind cea mai indicată pentru realizarea tratamentului logopedic.

Astăzi, când şcolarizarea începe, de regulă, la vârsta de 7 ani, consolidarea vorbirii corecte la o vârstă cât mai nmpurie trebuie să devină una din preocupările majore ale învăţământului preşcolar.

În aceeaşi măsură în care este necesar ca tulburările de vorbire să fie tratate cât mai timpuriu după apariţia lor, tot astfel este absolut necesar să se facă o delimitare precisă între particularităţile individuale ale limbajului şi tulburările de limbaj. Primul indiciu pe baza căruia putem suspecta un copil ca având tulburări de limbaj este frecvenţa mult mai mare a dificultăţilor de exprimare faţă de posibilităţile medii pentru vârsta luată în considerare.

Cercetarea tulburărilor de limbaj prezintă obiectul de studiu al logopediei (gr. *logos* „cuvânt” şi *paideia* educaţie”). Specialiştii au ajuns la un consens în ceea ce priveşte definirea obiectului de studiu al acestei discipline ştiinţifice de sinteză (vezi fig. I. 1.). „Logopedia este o disciplină pedagogică specială care se ocupă cu prevenirea şi corectarea defectelor de vorbire” (M. E. Hvatţev, 1959), este „ştiinţa despre fiziologia şi patologia procesului de

înţelegere, de comunicare, despre prevenirea şi tratamentul pedagogico-corectiv al defectelor în domeniul înţelegerii comunicării" (M. Sovak, 1956).

Logopedia se conturează ca acea disciplină a ştiinţelor psihopedagogice care studiază problemele speciale de natură psihologică, sociologică şi medicală privind prevenirea şi corectarea tulburărilor de limbaj (M. Guţu, 1975).

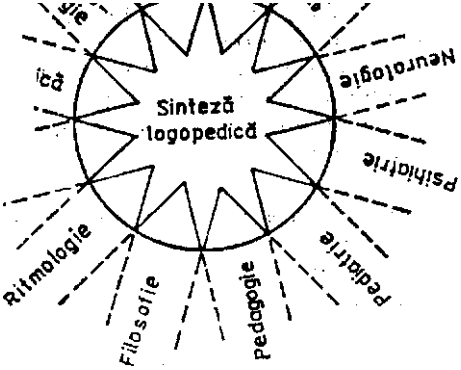
„Reţinem că preocuparea logopediei nu se reduce numai la tratarea sau corectarea vorbirii, ci se extinde şi la producerea, evoluţia şi exercitarea, în condiţii normale, a limbajului ca fenomen de comunicare, de transmitere intenţionată, de relaţii între cunoştinţele umane în cadrul societăţii. Toate fenomenele, indiferent în ce sector sau pe ce faţetă a actului de comunicare s-ar produce, şi care împiedică perfecta transmitere, recepţie şi înţelegere interumană, constituie o preocupare reeducaţi vă complexă" (C. Păunescu, 1976).

Logopedia deci este o ştiinţă interdisciplinară (figura I. 1 ilustrează acest fapt) cu un predominant caracter aplicativ, axat în special pe prevenirea şi corectarea tulburărilor de limbaj.

LIVN \ V, §> /

C/6.

Fig. 1.1. Logopedia în cadrul ştiinţelor contemporane



tative

Prevenirea şi înlăturarea tulburărilor de intereseze deopotrivă atât pe specialişti cât şi pe cei

Cele mai multe tulburări se întâlnesc la copii de vârstă preşcolară, adică tocmai în perioada în care limbajul se formează şi se dezvoltă. În această perioadă, mecanismele motorii şi diferenţierea sunt insuficient dezvoltate. Adoptarea unor măsuri cu caracter terapeutic în faza de debut a tulburărilor de limbaj constituie un factor hotărâtor în reuşita tratamentului logopedic. La copii, automatismele psiholingvistice nefiind bine consolidate, pot fi înlăturate cu totul şi înlocuite cu deprinderi corecte de vorbire. Succesul terapeutic la această vârstă este asigurat şi de faptul că atunci sistemul nervos se caracterizează printr-o mare plasticitate care permite o acomodare rapidă la situaţii noi. Tratamentul logopedic este îndreptat, în primul rând, în direcţia prevenirii tulburărilor de limbaj, pentru că *a preveni este mai uşor decât a corecta*, *iar a educa este mai uşor decât a reeduca*.

Cu cât profilaxia începe mai repede, înainte de instalarea automatismelor patologice, cu atât succesul este mai mare. Iată de ce, prin aplicarea pe scară largă a măsurilor de prevenire şi corectare a tulburărilor de limbaj s-ar reduce frecvenţa lor şi s-ar contribui la restabilirea normală a limbajului, ca mijloc de comunicare şi ca factor important de educaţie şi instrucţie, limbaj constituie o problemă complexă a cărei rezolvare trebuie să-i chemaţi să contribuie la desăvârşirea educaţiei vorbirii copiilor.

1. TULBURĂRILE LIMBAJULUI

1.1 SUNETELE VORBITE

„Litere, litere, sunete, sunete, Locuitori ai cuvântului”.

Nichita Stănescu

1.1.1. NOŢIUNI DE FIZIOLOGIE A SUNETELOR VORBITE

Buna înţelegere a naturii tulburărilor de limbaj necesită o trecere în revistă – fie ea şi sumară – a câtorva noţiuni referitoare la fiziologia şi clasificarea sunetelor

vorbite. Sumară prezentare care urmează se bazează, în principal, pe câteva lucrări din domeniile logopediei (M. Guţu, 1975, C. Păunescu, 1976), foneticii (E. Vasiliu, 1965, Al. Rosetti şi A. Lăzăroiu, 1982) şi artei vorbirii scenice (Sandina Stan, 1972).

Sunetul vorbit are în limbă rolul funcţional de a diferenţia cuvintele unele de altele. De pildă, în cuvintele *vamă*, *lamă*, *mamă*, etc. un sunet (e de exemplu) este opus altui sunet (/, *m*). El – sunetul vorbit – se deosebeşte atât de zgomote cât şi de sunetele nevorbite, întâlnite în aşa – zisa „vorbire" a animalelor, care le serveşte acestora pentru a-şi manifesta stările emoţionale sau a acţiona asupra altor animale. Acest lucru rezultă şi din figura I. 1., care lămureşte raportul dintre fonem (5), sunet vorbit (4), sunet interjecţional sau imitativ (3) şi zgomot articulat (2) sau nearticulat (1).

Sunetele vorbirii, cele mai mici unităţi sonore ale limbii, din care se alcătuiesc silabele, cuvintele, propoziţiile şi frazele, se numesc *foneme*. Fonemele există în şi prin sunetele concrete (emise). În scriere, fonemele sunt redate pe cât se poate prin litere. Alfabetul românesc are 27 de litere, dar sunetele vorbirii în limba română sunt mai numeroase; totuşi, cu ajutorul acestor litere ele pot fi notate.

Aparatul fonator se aseamănă cu un claxon de automobil de tip vechi (vezi fig. 1.2. Şi 1.2. a.);

1. plămânii corespund pompei;
2. laringele corespunde lamelelor;
3. cavitatea bucală şi cavitatea nazală corespund pâlniei de rezonanţă.

Plămânii. Cei doi plămâni – cuprinşi în cavitatea toracică – pot fi comparaţi cu un sac de cauciuc plin cu aer. Ei sunt acţionaţi de muşchii expiratori ai cavităţii toracice, muşchi care fac ca aerul să intre şi să iasă din plămâni. În timpul nspiraţiei, cutia toracică se umflă şi coastele – care limitează la stânga şi la dreapta cavitatea toracică – se îndepărtează, după care urmează revenirea organelor la starea iniţială, în timpul expiraţiei. Fonaţiunea şi

accentuarea sunt dependente de coloana de aer expirat.

Plămânii continuă cu *traheea* – un canal rigid, un corp membranos, cu fibre musculare –, la capătul căruia este situat

Laringele (căruia în limbajul comun i se spune beregată) este compus din mai multe bucăţi cartilaginoase, reunite prin muşchi; cartilajul cricoid, cartilajul tiroid, cartilajele aritenoide şi cartilajele coniculate. Epiglota închide laringele, ca un capac.

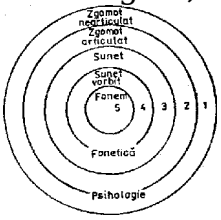


Fig. 1.1 Raportul dintre sunetul vorbit şi zgomot

laringele. Aici se produce sunetul laringian.

e th

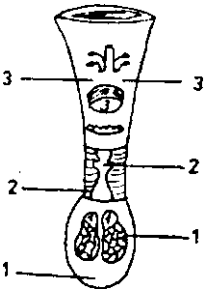
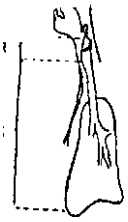


Fig. 1.2. Asemănarea aparatului fonator cu un claxon de tip vechi



1.2. a. Efectul periferie al limaţiei S – etajul respirau în Retajul vibraliir C – etajul rezonata”.

Coardele vocale (două coarde superioare şi două coarde inferioare) se află situate între cartilajul tiroid şi cartilajele aritenoide. Ele sunt formate dintr-o cută a mucoasei, o lamă elastică şi un fascicul de muşchi. Coardele vocale inferioare – singurele de luat în seamă pentru fonaţie – sunt puse în vibraţie de influxurile cerebrale transmise prin nervul recurent, care este nervul motor al laringelui. Laringele lucrează însă ca un fluier cu membrane, în care membranele ar fi coardele vocale. Activitatea coardelor vocale este comandată şi dirijată de sistemul nervos central. Stimularea lor porneşte de la celulele nervoase encefale fonogene (subcorticale), care intră în acţiune în mod succesiv. Prin intrarea în acţiune succesivă a celulelor nervoase fonogene, care pun în mişcare coardele vocale, se explică faptul că frecvenţa vocalei, la începutul şi la sfârşitul emisiunii vocale, este joasă.

Sediul motor al vorbirii articulate este situat în aria corticală, a lui Bordmann. Mişcările gurii sunt localizate în aria baa şi bbaln cazuri de hemiplegie (adică de paralizie a unei jumătăţi a corpului datorită lezării unei părţi a căii nervoase motorii), bolnavul nu mai poate articula niciun sunet.

Între fonaţie şi audiţie există o strânsă legătură; un copil născut surd este şi mut; dacă surditatea intervine în timpul copilăriei, achiziţia vorbirii este întârziată. Experienţa a dovedit că existenţa unei imagini auditive stă la baza emisiunii fonice.

După cum am văzut mai sus, laringele nu lucrează ca un fluier cu membrane, în care aerul expirat ar pune în mişcare coardele vocale. Laringele uman poate emite sunete, dar pentru vorbire este necesară colaborarea creierului uman, fapt ilustrat în figurile 1.3. a-e.

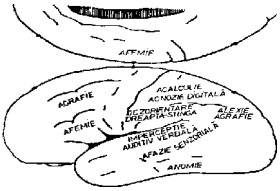


Fig. *1.3. b*. Anomalii ale limbajului (după literatură)

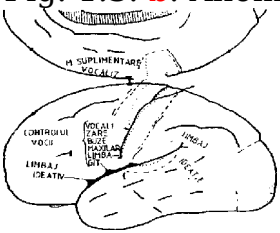


Fig. 1.3. d. Mecanismele limbajului în emisfera dominantă

Cum funcţionează coardele vocale? Impulsurile pornite din creier sunt transmise de nervul recurent coardelor vocale. Ajuns la fibrilii musculari thiro-aritenoizi, influxul nervos îi contractează şi, drept urmare, coardele vocale se îndepărtează una de alta. În felul acesta, glota (porţiunea cea mai îngustă a laringelui, cuprinsă între cele două coarde vocale) se întredeschide, iar aerul subglotic, ieşind din deschizătura practicată, contribuie la deschiderea mai apreciabilă a glotei.

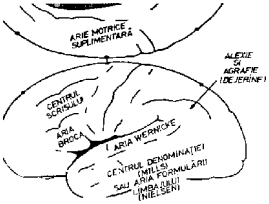


Fig 1.3. a. Zone ale limbajului (după literatură)

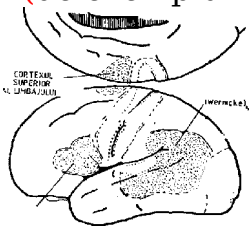
Atunci intervine reacţia muşchilor thiro-aritenoizi, care apropie coardele şi închid glota. Un nou influx va deschide din nou glota, în felul arătat mai sus, şi aşa mai departe.

Faringele – canalul membranos şi musculos de forma unei pâlnii cu vârful în jos, care porneşte de la cavitatea bucală şi sfârşeşte la esofag şi care constituie locul de încrucişare a căilor respiratorii cu calea digestivă – alcătuieşte o răspântie şi sub alt aspect; de aici aerul

expirat este îndreptat înspre cavitatea bucală sau înspre cavitatea nazală, ori prin amândouă în acelaşi timp, după cum vălul palatului închide sau nu una din deschizături, ori le lasă pe amândouă deschise.

Cavitatea bucală (gura) se compune din bolta palatului – partea osoasă a bolţii – şi partea posterioară, moale, numită şi palatul moale în opoziţie cu palatul tare sau vălul palatului. Palatul moale este prelungit cu uvula (omuşorul).

În stare de repaus vălul palatului este lăsat pe muşchiul lingual (pe limbă); aerul iese pe nas. Închiderea căilor nazale se face prin ridicarea vălului, cu o mişcare de dare înapoi, pe când pereţii faringelui se apropie de văl. Bolta şi vălul palatului joacă un rol important în timpul fonaţiunii; articularea unei categorii de consoane (oclusivele) se face pe boltă, pe văl sau prin mişcarea uvulei (de exemplu r uvular).



CORTExm POSTERIOR AL LIMBAJULUI
CORTEXUL „ANTERIOR AL LIMBAJULUI IBrocaj
ARILE LIMBAJULUI IDEATIVF DUPĂ STIMULARE)

Fig. *1.3*. c. Ariile corticale ale emisferei dominante evocate în elaborarea limbajului ideativ

Bolta este împărţită în regiunea anterioară (dentală şi alveolară), mediană (palatală) şi posterioară (velară). Marginile bolţii sunt atinse de limbă în timpul articulării vocalelor. Se cunosc trei feluri de articulări:

— *Alveolare*: articulările cu vârful limbii lipit de alveole şi de dinţii incisivi (superiori şi inferiori);

— *Linguale*: articulările executate cu participarea muşchiului lingual;

— *Labiale*: articulările realizate cu participarea buzelor (o şi u sunt vocale labiale, iar b, f, m, p şi v sunt

consoane labiale)

Maxilarul inferior se îndepărtează şi se apropie în timpul fonaţiunii de maxilarul superior, după cum sunetele emise sunt deschise, semideschise (semiînchise) sau închise.

Un rol important în fonaţie îl îndeplinesc fosele nazale – culuare osoase pe unde trece aerul respirator. Sunetele emise cu trecerea aerului prin fosele nazale sunt numite nazale.

Fonaţiunea se petrece în laringe, prin intrarea în vibraţie a aerului expirat. În cavitatea bucală, coloana de aer capătă o serie de modificări; acest act poartă numele de *articulare*.

Articularea se produce deci în cavitatea bucală. Organele ei sunt:

— Buzele – palatul moale (vălul palatului)
— Maxilarul superior şi maxilarul inferior – limba
— Palatul tare (bolta palatului) – uvula

Punctul de articulare este regiunea din canalul vocal unde se produce o restrângere sau închidere (ocluziune). Sincronismul mişcărilor articulatorii permite articularea corectă a sunetelor; orice perturbare a sincronismului produce *tulburări în pronunţarea sunetelor vorbite*, ca urmare a lipsei de coordonare între organele articulării (mai sus enumerate).

Rolurile organelor articulării sunt următoarele:

Buzele produc, prin închidere, oclusivele aşa-zis labiale: *b*, *p*, *m*, şi, împreună cu dinţii, fricativele (semioclusive) labiodentale: *f*, v. Consoanele *f* şi v sunt numite labiodentale pentru că şi buzele şi dinţii iau parte la constricţie. La articularea vocalelor *o*, *u*, *o*, *îi* buzele sunt *rotunjite*; buzele *nerotunjite* formează vocalele *e*, *i* etc. *Maxilarul superior şi maxilarul inferior*. După cum maxilarele sunt mai mult sau mai puţin îndepărtate unul de altul, vocalele sunt deschise, semideschise (semiînchise) sau închise. Când deschizătura este mijlocie, vocala este numită *medie*. Pentru gradul de deschidere este esenţială poziţia limbii pe palat.

Bolta palatului *sau* palatul tare. *Distingem articulări* palatale (pre – medio – *şi* post-*palatale*) *şi articulările* velare (pre – *şi* post – *velare*).

Palatul moale sau *vălul palatului*. Când vălul este lăsat în jos, atunci o parte din aer trece în cavitatea nazală şi sunetul este întovărăşit de *vibraţii nazale* (*nazalizat*). Emisiunea consoanelor *n* şi în este întovărăşită în mod normal de vibraţii nazale; orice vocală poate fi nazalizată odată cu scurgerea aerului prin fosele nazale, în timpul emisiunii vocalice.

Fig. *1.4*. Zonele supraglotice de articulaţie şi denumirea lor

Fig. *1.3*. *e* Schema generală a distribuţiei mesajelor în sistemul nervos cu circulaţia continuă, a sectorului aferent în sectorul eferent traversând structurile asociative

Când vălul palatului este ridicat, aerul nu poate trece în cavitatea nazală şi articularea este *bucală* (*orală* sau *pură*). În unele cazuri, din cauza lipsei de coordonare între mişcările limbii şi ale vălului palatului se produce o *nazalizare anormală*. 12

Limba fsau *muşchiul lingual*) are roluri diferite; ea formează un canal strâmt pentru articularea *fricativelor labiodentale* (fel *v*); pentru *laterale* f/J, limba produce un baraj în partea mediană a bolţii palatului şi lasă aerul să treacă pe margini; pentru articulările *apicale* (latinescul *apex* „vârf”), vârful limbii vibrează (*r*).

Vocalele sunt deschise, semideschise sau închise, după gradul de deschidere sau de strâmtare a canalului dintre muşchiul lingual şi palat. În timpul articulării vocalelor *anterioare* sau *prepalatale* (*e*, *i*), vârful limbii este dus înainte, iar în articularea vocalelor *posterioare* sau *postpalatale* (*a*, *o*, *u*, *l*) rădăcina limbii este trasă înapoi.

Ocluziunea produsă de limbă poartă două categorii de numiri, după cum luăm în considerare organul *activ* (limba) ori organul *pasiv*, adică cel atins de limbă (bolta palatului, alveolele sau dinţii).

În prima categorie distingem articulările *apicale* (ocluziunea produsă cu vârful limbii). Articulările apicale sunt de două feluri:

a) când vârful limbii este îndreptat înspre partea anterioară a gurii: *d*, *t*, *n*;

b) când vârful limbii este aplicat într-un punct al bolţii palatului, dar vârful este tras înapoi: articularea este denumită *cerebrală* (sau *retroflexă*): *n*.

În loc de vârful limbii, partea posterioară a limbii poate intra în contact cu palatul (articulaţii *dorsale* sau *radicale*): *k*, *g*, *n*.

În a doua categorie, distingem articulaţiile *dentale* (limba atinge dinţii), *alveolare*, *palatale*, *velare*, *uvulare* (în această categorie din urmă, ocluziunea este făcută cu partea posterioară a limbii).

Uvula – care are un rol secundar în articulaţie – vibrează în timpul emisiunii sunetelor formate în partea posterioară a gurii.

Să rezumăm cele de mai sus. Expiraţia conduce coloana de aer (din plămâni) spre laringe (prin trahee), unde, e ajutorul mişcărilor de închidere şi deschidere ale coardelor vocale (de îndepărtare şi apropiere a uneia de alta), aerul vibrează, dând naştere sunetului. Curentul sonor trecând prin cavitatea bucală (vezi fig. 1.5) sau prin cavităţile nazale ori prin amândouă deodată, capătă un timbru nazal sau nenazal.

Spaţiul cuprins între coardele vocale şi buze – numit canal vorbitor – este alcătuit din: coardele vocale, faringele, palatul moale, viivula (omuşorul), palatul tare, limbă, maxilare, dinţi şi buze. Unele din aceste organe sunt mobile: coardele vocale, faringele, palatul moale, uvula, limba, buzele şi maxilarul inferior. Datorită mişcărilor şi poziţiilor diferite pe care le iau organele mobile în timpul fonaţiunii, canalul vorbitor îşi schimbă forma şi dimensiunile, alcătuind cutii de rezonanţă variate, adevărate tipare în care se vor modela sunetele vorbirii. Curentul sonor, străbătând, în expiraţie, aceste „tipare”, va căpăta, după forma fiecăruia, altă rezonanţă, a t timbru, şi

va da naştere sunetelor vorbirii: *vocale* şi *consoane*.

1.1.2. VOCALELE

În limba română sunt şapte vocale: *a*, *e*, *i*, *o*, a a, *i*. Ele se clasifică în funcţie de următoarele trei criterii:

— După locul de articulare (sau după poziţia limbii): anterioare (sau prepalatale), mediale şi posterioare (sau postpalatale);

— După gradul de deschidere a maxilarelor (sau a gurii): deschise, medii (sau semideschise, ori semiînchise) şi închise;

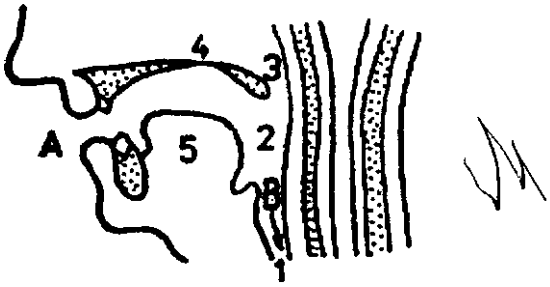


fig. 1.5 Cavitatea bucală: A-B canal vorbitor; l. coardeele vocale; 2. faringele; 3. palatul moale; 4. palatul tare; 5. limba

— După participarea buzelor la articulare: labiale (sau rotunjite) şi nelabiale (sau nerotunjite).

Tabelul nr. 1.1

Clasificarea vocalelor limbii române

După poziţia limbii şi a buzelor După gradul de deschidere a maxilarelor	anterioare (sau prepa-latale)	mediale (sau palatale)	posterioare (sau postpalatale
	nelabiale	nelabiale	labiale
deschise			
medii (semideschise sau semiînchise)	e	a	O
Închise	I	Î	u

Pentru a avea o imagine clară a fiziologiei sunetelor vorbite, adică a mişcărilor pe care le execută organele vorbirii în timpul emiterii sunetelor, prezentăm modul cum variază canalul vorbitor la formarea fiecărui fonem (vezi figurile care urmează).

La vocalele anterioare sau prepalatale (fig. 1.6.); rezonatorul se formează între partea anterioară a limbii şi partea anterioară a palatului; dosul limbii, ridicându-se spre partea mijlocie a palatului, lasă un spaţiu liber, mai mare, în partea anterioară a cavităţii bucale, spaţiu unde se formează rezonatorul vocalelor anterioare e, i.

La vocalele mediale (fig. 1.7), dosul limbii se retrage puţin spre partea posterioară a palatului, prelungind astfel rezonatorul în care va intra şi partea medială a limbii şi a palatului. Astfel se formează vocalele! a.

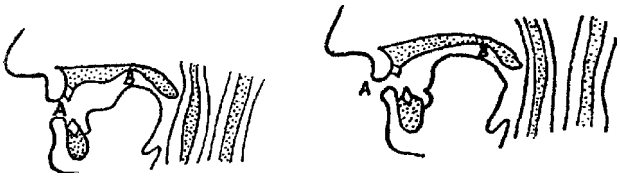


Fig. 1.7. Vocalele mediale: A-B rezonatorul vocalelor! a

Fig. 1.6. Vocalele anterioare: A-B rezonatorul vocalelor e, i

La vocalele posterioare sau postpalatale sau velare (fig. 1.8), dosul limbii se retrage şi mai mult spre partea posterioară a palatului, prelungind cu mult rezonatorul, care cuprinde astfel şi partea posterioară a dosului limbii şi a palatului.

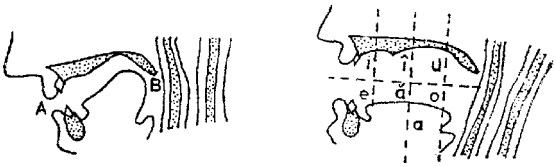


fig. 1.8 Vocalele posterioare: A-B rezonatorul vocalelor o, u

Fig. 1.9. Schemă cu indicarea locului de articulare a vocalelor în cavitatea bucală

La vocalele posterioare o, u, care se formează astfel, rezonatorul se mai lungeşte încă şi în partea din faţă a canalului vorbitor, prin rotunjirea şi înaintarea buzelor. De aceea timbrul acestor vocale este tubat, ca şi cum ar fi produse de un instrument de suflat.

O sinteză a celor arătate mai sus ne oferă fig. 1.9., care este de fapt o schemă cu indicarea locului de articulare a vocalelor în cavitatea bucală.

Atât din tabelul nr. 1.1., cât şi din fig. 1.9. rezultă că a este o vocală *neutră*, din punctul de vedere al locului de articulare (adică nu-i nici anterioară, nici medială, nici posterioară), iar după criteriul de deschidere sau de închidere a maxilarelor (a gurii), a este singura vocală *deschisă*.

CONSOANELE

Consoana propriu-zisă nu este un sunet independent, ci se articulează împreună cu o vocală. Dacă pentru vocale rolul important îl joacă, după cum am văzut, cavităţile supraglotice (rezonatoarele), *pentru consoane*, dimpotrivă, *hotărâtoare sunt mişcările muşchiului lingual*.

O clasificare a consoanelor limbii române este redată în tabelul 1.2.

Dintre sunetele limbii române, numai m şi *n* (vezi fig. 1.10 şi 1.11) sunt nazale; toate celelalte sunt orale (sau bucale), lipsite de timbru nazal. Sunetele nazale capătă acest timbru datorită faptului că la rostirea lor vălul palatului coboară, lăsând cale liberă coloanei sonore să treacă prin cavităţile nazale. La rostirea tuturor celorlalte sunete – numite orale sau bucale – vălul palatului se ridică şi, lipindu-se de peretele posterior al faringelui, închide drumul coloanei sonore spre cavităţile nazale.

După cum se vede şi din tabelul nr. I. 2, consoanele nesonante – cu excepţia surdelor ţ şi h – se prezintă în perechi, adică surde şi sonore. Figurile 1.12 şi 1.13 ilustrează faptul că ele se formează în acelaşi loc şi în acelaşi mod, numindu-se din acest motiv *consoane omorganice*.

Du pă prezenţa sau absenţa zgomotu lui în articulaţ ie	Du pă cum emisiune a este sau nu însoţită de vibraţii laringien e	După regiunile unde sunt articulate cons					
		atinse de limbă în timpul articulaţiei con					
		Bilabiale		Labiodent ale		Dental (alveolare)	
		Su rde	So nore	Su rde	So nore	Su rde	nore
So nante	naz ale		m				
	late rală						
	vib rantă						
Ne sonante	Du pă modul de articulaţi e contricti ve			f	V	s	
	Ocl usive	P	b			t	
	Se mioclusi ve					!	

Tabelul 1.2 <— e (

NOTĂ: În fonetică *k* – *g*, corespund sunetelor ce se scriu *cin* – *glii*; *e* – *g* corespund sunetelor /. y – *dj*. care, combinându-se cu vocalele c-lc. Şi *i*, se scriu – e ei. ge, şi. Litera din alfabet se notează cu k. „În mod obişnuit se spune că sunetele sunt sonore sau nesonore (cu voce sau

fără voce), deşi cei mai corect ar fi să se spună că există sunete cu voce tare şi sunete pronunţate cu voce şoptită. Nici denumirea de sunete surde nu ni se pare potrivita, peium ca surditatea se referă la recepţie (audiţie), nu la emisie (pronunţare) „(C. Păunescu, 1976, p. 227). Deşi suntem de acord cu autorul aici citai, păstrăm n!; în acest tabel denumirile tradiţionale, cele pe care le utilizează (*Srumatira limbii române*.

Un rezumat al celor spuse mai sus cu privire la sunetele vorbite – ale căror expresii grafice sunt literele cuprinse în cele două tabele care sintetizează criteriile lor de clasificare – l-ar putea constitui descrierea ffinomerre Tor româneşti i limbajul foneticii descriptive. (E. Vasiliu, 1965): – * e,.:

a este vocală deschisă, nelabializată, *centrală* (În legătură cu această din urmă caracteristică Al. Rosseti şi Lăzăroiu – 1982. p. 72 – sunt de părere că „a este o vocală *neutră*, *nu centrală*, cum o clasifică *Gramatica limbii române* \: conducându-se după ea, şi alţi autori);

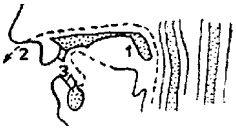


Fig. I. 10. Modul de articulare a consoanei N: 1. vălul palatului liber; 2. curent de aer; 3. buzele apropiate

Fig. 1.11. Modul de articulare a consoanei M; I. vălul palatului liber; 2. curent de aer; 3. apexul la incisivii inferiori

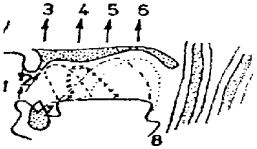


Fig. I. 13 Mişcările limbii în lormjton cui I.bilahialele p. h; 2. labiodentalele I. i alveolare superioare l. îi; 4. p re p à la la le Ic e palatalele k. 6. vekircic k. g; 7. denlalcic interioare’s, /: H. laringala li.

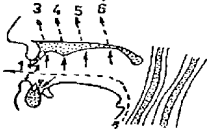


Fig. 1.1 2. Locul de formare a consoanelor: I. labialele p, b; 2. labiodentalele f, v; 3. dentalele alveolare superioare t, d; 4. prepalalalele e, g, ş, j; 5. palatalele kg1; 6. velarele k, g; 7. dentalele alveolare inferioare's, z; 8. laringala h*a este vocală neutră, nelabializată, deschisă a* este vocală medie, nelabializată, centrală; *b* este consoană oclusivă, labială orală sonoră; *e* este consoană oclusivă, velară orală surdă; ci este consoană oclusivă, dentală orală sonoră; *e* este vocală medie nelabializată anterioară; /este consoană fricativă labiodentală orală surdă; *g* este consoană oclusivă velară orală sonoră; *h* este consoană fricativă velară orală surdă; C este vocală închisă, nelabială centrală; este consoană fricativă, anteropalatală orală sonoră; l este consoană lichidă laterală dentală orală sonoră; în este consoană oclusivă labială nazală sonoră; *n* este consoană oclusivă dentală nazală sonoră;

O este vocală medie labializată posterioară; *p* este consoană oclusivă labială orală surdă; *r* este consoană lichidă vibrantă dentală orală sonoră; *s* este consoană fricativă dentală orală surdă; şi este consoană fricativă anteropalatală orală surdă; *t* este consoană oclusivă dentală orală surdă; *ţ* este consoană semioclusivă dentală surdă; *u* este vocală închisă, labializată posterioară; v este consoană fricativă labiodentală orală sonoră; *z* este consoană fricativă dentală orală sonoră;! este vocală închisă, nelabializată centrală; este consoană semioclusivă, anteropalatală orală surdă; *g* este consoană semioclusivă, orală sonoră;

1.2. DEFINIREA ŞI CLASIFICAREA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ

În categoria tulburărilor de limbaj se cuprind toate deficienţele de înţelegere şi exprimare orală, de scriere şi citire, de mimică şi articulare. Sau: orice tulburare, indiferent de forma sa, care se răsfrânge negativ asupra emisiei ori a percepţiei limbajului face parte din categoria tulburărilor de limbaj.

„Prin tulburările limbajului înţelegem *toate abaterile de la limbajul normal*, standardizat, de la manifestările

verbale tipizate, unanim acceptate în limba uzuală, atât sub aspectul reproducerii cât şi al perceperii, începând de la dereglarea diferitelor componente ale cuvântului şi până la imposibilitatea totală de comunicare orală sau scrisă" (M. Guţu, 1975).

În raport cu natura, profunzimea şi locul dereglărilor pe întreg traiectul circuitului funcţional al limbajului, apar diferite tipuri de tulburări ale acestuia.

Clasificarea tulburărilor de limbaj este extrem de dificilă şi mult controversată în literatura de specialitate. Aceasta deoarece, în primul rând, mecanismele anatomo-fiziologice care stau la baza formării şi dezvoltării limbajului sunt foarte complexe şi pot fi afectate în cele mai diferite componente. În al doilea rând, tulburările de limbaj se pot cupla la aceeaşi persoană. Se pot întâlni împreună, de pildă, tahilahia cu bâlbâiala, sau dislalia, bâlbâiala şi disgrafia. La cele de mai sus se adaugă lipsa unei terminologii unitare pentru denumirea tulburărilor de limbaj. Pentru buna colaborare dintre logopezi cât şi dintre aceştia şi alţi specialişti (neurologi, pediatri, O.R.L.-işti etc.) este imperios necesară elaborarea unei terminologii ştiinţifice unice.

Redăm mai jos una dintre schemele posibile de clasificare a tulburărilor de limbaj, în funcţie de mai multe criterii Cf. M. Guţu, 1975).

Criteriul anatomo-fiziologic:	Criteriul structurii lingvistice afectate:	Criteriul periodizării, în funcţie de apariţia tulburărilor de limbaj:
tulburări ale analizatorului verbomotor, verboauditiv;	— Tulburările de voce;	— Perioada preverbală (până la 2 ani);
— Tulburări centrale sau periferice;	— Tulburări de ritm şi fluenţă;	— Perioada de dezvoltare a vorbirii (2 – 6 ani);

— Tulburări organice sau funcţionale;	— Tulburări ale structurii fonetico-fonematice;	— Perioada verbală (peste 6 ani).
	— Tulburări complexe lexico-gramaticale;	
	— Tulburări ale limbajului scris.	

X
PRONUNŢIE
ÎŞI
DISEĂLIA RINOLALIA DISARTRIA
TULBURĂRILE LIMBAJULUI
a
AFTONGIA PE BAZA DE COREE
„Fi
RITM ŞI FLUENTA „jsk
4 j, I
BÂLBÂIALA LOGONEYROZA TAHILALIA BRADILALIA

---

*	4	4	4	4	HA	4
B	C	DELTA	FIT	GA	MA	I
ETA	APA	A	MA	DA		
ci	ci	cism	cis	cis	cis	c
sm	sm	m	m	m		
Pa	Pa	Para	Par	Par	Par	I
ra	ra	a	a	a		
be	capacism	fita	ga	ham	I	
tacism	deltacism	cism	macism	acism	acism	

L 4 * * * X 4
ABIAL V NAZAL UVULAR LARINGUAL FARINC
ELAR MANDIBULAR

FRICATIV PALAT AL SONOR
V.
VIBRANT ±
AFON
Polivibrant
Monovibrant
— i t-t-X
VOCE
AFONIA DISFONEMIA FONASTENIA
POLIMORFE AFAZIA ALALIA
CITIT r SCRIS i –
b
SIGMA cism Părăsigmatism e
LABIO DENTAL
TETA cism Paratetacism
VITA cism Paravitacism
AFONEMATIC
ALEXIA DISLEXIA AGRAFIA DISGRAFIA
YOTA cism Parayotacism
N
DE DEZVOLTARE; J %
MUTISMUL ÎNTÂRZIERE ÎN PSIHOGEN DEZVOLTAREA GENERALĂ A LIMBAJULUI

Fig. 1.14. Clasificarea tulburărilor de limbaj

Tabloul tulburărilor de limbaj este deci următorul (Cf. E. Verza, 1982):

Tulburări de pronunţie:	Tulburări de ritm şi fluenţă a vorbirii:	Tulburări de voce:	Tulburări ale limbajului citit-scris:	Tulburări polimorfe de limbaj:	Tulburări de dezvoltare limbajului:
— Dislalia	— Bâlbâiala	— Afonia	— Alexia	— Alalia	— Mutism psihogen, poate fi:
— Rinolalia	— Logonevroz	— Dislonia	— Dislexia	— Afazia	— Întârziere

	a				dezvoltarea generală vorbirii
— Disartria	— Tahilalia	— Fonasteni a	— Agrafia		
	— Bradilalia		— Disgrafia		
	— Aftongia				
	— Tulburări pe bază de coree				

O privire de ansamblu asupra largului evantai pe care îl prezintă tulburările limbajului am redat în fig. 1.14, imagine în care, prin săgeţi îngroşate, am marcat traseul pe care expunerea noastră îl va urma în această lucrare. Se poate observa cu uşurinţă că drumul pe care îl vom parcurge este de la general spre particular, de la aspecte de ansamblu spre cele de detaliu. Am ales această cale întrucât scopul nostru este de a oferi celor interesaţi (educatoare, învăţători şi părinţi) un ghid util în labirintul tulburărilor de limbaj.

1.3. FRECVENŢA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ 1.3.1. UN SONDAJ LOGOPEDIC

„O metodă de cercetare sau de examinare nu-i niciodată perfectă”.

Florian Ştefănescu-Goangă

Deşi frecvenţa tulburărilor de limbaj constituie unul din factorii de bază în aprecierea importanţei logopediei, nu există nicăieri, până în prezent, date statistice cu valoare generală privind întreaga populaţie, cât şi anumite pături ale sale. „Elaborarea unei asemenea statistici este frânată de dificultăţile pricinuite de lipsa unor criterii unanim acceptate pentru cercetarea şi clasificarea tulburărilor de limbaj şi de prezenţa lor relativ mică în

masa populaţiei, ceea ce pentru concludenţa datelor presupune ca să se cerceteze colectivităţi foarte mari" (M. Guţu, 1975). „Statisticile existente – continuă autorul citat – oferă obişnuit date contradictorii, din cauză că în unele se includ şi tulburările scrisului, pe câtă vreme altele se limitează numai la tulburările de vorbire. În unele cercetări se includ şi formele uşoare ale unor tulburări de vorbire, mici devieri de la vorbirea obişnuită, care se pot interpreta însă şi ca variaţii în cadrul vorbirii normale. În această privinţă în logopedie nu există criterii pentru o delimitare precisă".

Procentajele copiilor cu tulburări de limbaj diferă de la o ţară la alta, de la un cercetător la altul: 27% la o populaţie şcolară de 2.685 de copii (în Franţa); între 12% şi 35% printre copii de vârstă şcolară medie (în Elveţia); 26% la fete şi 34% la băieţi, la preşcolari, şi 15% la fete şi 16% la băieţi, la vârsta şcolară mică (în Anglia), 35% la preşcolari, din care 11% necesită un tratament logopedic special (în R.D. Germană); 17, 9% în clasele l-lv (în U.R.S. S).

La noi în ţară, Emilia Neagu (Boşcaiu) constată, în 1961, un procentaj de 14, 35% la un număr de 860 copii preşcolari examinaţi şi 9, 52% la un număr de 3065 elevi examinaţi (procentajul scăzând progresiv de la 13, 6% în clasa I la 7, 04% în clasa a IV-a (Cf. E. Neagu, 1963). C. Păunescu, în 1966, arată că tulburările de limbaj în rândul copiilor se cifrează la 18 – 20% în clasele mici, iar în 1984 constată că, în rândul copiilor preşcolari şi al şcolarilor mici, procentajul handicapaţilor variază între 17 – 28%.

Conştienţi de dificultăţile pe care le întâmpină cercetătorul în realizarea unei investigaţii de anvergură privitoare la frecvenţa tulburărilor de limbaj în rândul copiilor preşcolari şi al şcolarilor mici, precum şi la influenţele negative pe care acestea le exercită asupra reuşitei şcolare a elevilor, am elaborat un chestionar „logopedic" pe care l-am dat unui număr de 1.201 cadre didactice (577 educatoare şi 624 învăţători) din zece judeţe. Numărul copiilor cu care lucrau, în anul şcolar

1984/1985 – an în care am realizat acest sondaj cadreie didactice investigate este de 32.922 (17.195 copii de vârstă preşcolară şi 15.727 copii de vârstă şcolară mică). Datele rezultate din această anchetă le-am sistematizat în tabelele sintetice cuprinse în anexele lucrării noastre.

Pentru a nu-i suprasolocita, nu am cerut dascălilor o situaţie diferenţiată pe sexe (fete, băieţi) a frecvenţei tulburărilor de limbaj, deşi ar fi fost interesantă. De asemenea, nu am făcut o prelucrare a datelor în funcţie de caracteristicile generale ale mediului de provenienţă al copiilor luaţi în calcul (urban sau rural, munte ori şes etc.). O astfel de prelucrare ar fi fost posibilă, însă nu ştim cât ar fi fost de concludentă, datorită:

— Volumului relativ restrâns al eşantionului de copii; 17.195 de copii de vârstă preşcolară pare, la prima vedere, un număr considerabil, dar raportat la populaţia totală a copiilor de vârsta lor din judeţele din care provin (care, potrivit *Anuarului statistic al R.S. România pe 1984*, era de 215.587), acest număr reprezintă 7, 97%, iar raportat la întreaga populaţie de vârstă preşcolară a ţării (care era de 893.101 copii, conform datelor aceluiaşi *Anuar statistic*), volumul eşantionului nostru reprezintă mai puţin de 2% (exact: 1, 925%);

— Informaţiile culese cu ajutorul chestionarului nu sunt atât de amănunţite încât să ştim precis dacă „subiecţii" noştri îşi petrec tot timpul în mediul din care ne spun educatoarele că provin sau unii dintre ei îşi petrec vacanţele într-un alt mediu, „la bunici", unde influenţele educative ce se exercită asupra lor pot fi cu totul altele decât cele de la grădiniţa de provenienţă;

— Ne-au interesat aspectele globale ale evoluţiei frecvenţei tulburărilor de limbaj şi, mai ales, influenţele pe care acestea le exercită asupra rezultatelor la învăţătură ale şcolarilor mici.

În ce priveşte eşantionul elevilor (N = 15.757), nu putem şti cât reprezintă el din populaţia de vârsta copiilor care-l compun, întrucât *Anuarul statistic* citat prezintă situaţia statistică a învăţământului primar cumulată cu cea

a învăţământului gimnazial (în acesta din urmă fiind incluşi şi elevii de la învăţământul seral şi fără frecvenţă).

Chestionarul a fost alcătuit de aşa manieră încât cadrele didactice investigate să înţeleagă clar că tulburările de limbaj nu se restrâng la tulburările de vorbire, ci că ele au o sferă mai largă, incluzând şi tulburările de scriere, cele de ritm şi fluenţă etc.

Am cerut educatoarelor şi învăţătorilor cercetaţi o ierarhizare a sunetelor şi a grupelor de sunete perechi (ex: s-z, şi, p-b, ce-ci, geai, c-g etc.) du-a criteriul gradului de dificultate pe care îl implică corectarea lor. Cel mai greu de corectat este *rotacismul* (*pararotacismul*) – spun 68, 1% dintre educatoarele investigate – şi cel mai uşor de îndreptat este *nitacismul* (*paranitacismul*) şi *mitacismul* (*paramitacismul*) – sunt de părere 62, 3% dintre educatoarele chestionate. Această ierarhizare ar fi bine să o cunoască cât mai bine şi scriitorii de literatură pentru copii. Din operele lor îşi extrag educatoarele şi învăţătorii exerciţiile necesare corectării la copii a acestei largi categorii de tulburări de limbaj. Repetăm un lucru bine ştiut, dar în acest caz nu de prisos: cu cât exerciţiile logopedice inspirate din literatura pentru copii vor fi mai frumoase, mai atractive, mai plăcute, cu atât mai mare va fi eficienţa muncii dascălului cu copiii.

Cum era şi de aşteptat, ponderea cea mai mare în rândul tulburărilor de vorbire o au dislalia (alterarea), moghilalia (omiterea) şi paralalia (înlocuirea) sunetelor: 93, 7% la copii de vârstă preşcolară cu tulburări de limbaj şi 89, 0% la şcolarii mici de aceeaşi categorie. Pe primul loc în rândul acestor tulburări, sub aspectul frecvenţei cu care apare, se situează rotacismul şi pararotacismul, iar pe ultimul loc se află betacismul şi parabetacismul şi pitacismul şi parapitacismul, între ele aşezându-se în ordine: *„Tabelul nr. 1.2* – sigmatismul şi părăsigmatismul.

Tabelul sunetelor consonantice cu tulburările de pronunţie specifice – zitacismul şi parazitacismul.

Denaturare	Denumirea	Substituirea	— Lam paralambdacism

a, sau omisiunea sunetelor	sunetului denaturat sau omis	sunetului	— Ca paracapacismu — Ga paragamacismu
sunetul „s”.	„Sigmatism”.	„Părăsigmatism”.	— F parafitacismul.
sunetul „r”.	„Rotacism”.	„Pararotacism”.	— V paravitacismul.
sunetul „t”.	„Tetacism”.	„Paratetacism”.	— Mi mutacismul) şi
sunetul „b”.	„Betacism”.	„Parabetacism”.	paramitac
sunetul „e”.	„Capacism”.	„Paracapacism”.	— Nit nutacismul) şi
sunetul „g”.	„Gamacism”.	„Paragamacism”.	paranitac
sunetul „1”.	„Lambdacism”.	„Paralambdacism”.	— De paradeltacismu
sunetul „z”.	„Zigmatism”.	„Parazigmatism”.	I – paratetacismul
sunetul „d”.	„Deltacism”.	„Paradeltacism”.	Denumiri distaliilor
sunetul m”.	„Mitacism”.	„Paramitacism”.	(alterărilo sus enumerate
sunetul „n”.	„Nitacism”.	„Paranitacism”.	sunt cons alterării sau
sunetul „p”.	„Pitacism”.	„Parapitacism”.	omiterii numele greceso
sunetul „y”;	„Yotacism”.	„Parayotacism”.	fonemulu terminaţia „ism
sunetul „h”.	„Hamacism”.	„Parahamacism”.	cuvântulu se adaugă prefi
sunetul „v”.	„Vitacism”.	„Paravitacism”.	„Para”, în unui sunet mai
sunetul „f	„Fitacism”.	„Parafitacism” etc.	greu de altul, la a cărui

pronunţare subiectul (copilul) nu întâmpină aceleaşi greutăţi (vezi tabelul nr. 1.2 a). Ordinea acestor tulburări

nu diferă prea mult în ceea ce priveşte gradul de dificultate al corectării lor.

Răspunsurile cifrice date la întrebarea privitoare la numărul copiilor care au putut fi corectaţi până la data completării chestionarului relevă munca plină de dăruire a dascălilor, care s-au străduit să obţină, dacă nu înlăturarea deplină a tuturor deficienţelor de limbaj ale tuturor copiilor ce le-au fost încredinţaţi spre instruire şi educare, măcar ameliorarea situaţiei. Din datele obţinute rezultă că la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar în care am efectuat sondajul erau ameliorați cca. 30% din copiii preşcolari cu tulburări de limbaj şi cca. 50% din cei de vârstă şcolară mică. Informaţiile furnizate de educatoare şi învăţători arată că din seria anterioară de copii cu care au lucrat a rămas un procent – nicidecum neglijabil – de copii necorectaţi: 4, 7% copii preşcolari şi 13, 8% şcolari mici. Procentele acestea, deşi nu sunt exagerat de mari, trebuie să constituie pentru toţi slujitorii şcolii motive de adânci şi temeinice reflecţii, întrucât între limbaj şi reuşita şcolară a elevilor relaţia este foarte strânsă, fapt pe care îl vom sublinia, cu date concrete, în paginile acestei cărţi.

1.3.2. REPREZENTAREA ANEXELOR LUCRĂRII

Arătam mai sus că datele rezultate din această anchetă le-am sistematizat în tabelele cuprinse în anexele prezentei lucrări.

Anexele 1 – 4 se referă la învăţământul preşcolar.

În anexa nr. 1 este redată compoziţia lotului de 577 educatoare investigate, pe judeţele din care provin şi pe grupele de vârstă ale copiilor cu care acestea lucrează. Din coloana TOTAL a acestui tabel rezultă că cele mai multe educatoare investigate provin din judeţul Bihor, iar cele mai puţine din judeţul Vâlcea. Cele mai multe educatoare investigate de noi lucrează cu grupa mare (40, 9%).

Anexa nr. 2 prezintă structura eşantionului de 17.195 de copii preşcolari cu care lucrează educatoarele investigate, pe judeţe şi pe grupe de vârstă. Grupa mare are cel mai numeros efectiv (42, 15% din numărul total al copiilor de această vârstă luaţi în calculele noastre).

Numărul copiilor preşcolari cu tulburări de limbaj şi procentajul acestora, pe judeţe şi pe grupe de vârstă, sunt date în anexele nr. 3 şi 4. Din rubrica TOTAL, pe orizontală, a anexei nr. 4 rezultă că procentajul copiilor preşcolari cu tulburări de limbaj este, în medie, de 13, 65%. Procentajul copiilor handicapaţi scade pe măsură ce aceştia înaintează în vârstă, diferenţa între grupa mică şi grupa mare fiind considerabilă (11, 31 procente). Anexa nr. 4 cuprinde şi explicaţia acestei mari diferenţe.

Învăţământului primar i-am rezervat anexele nr. 5 – 27. Concluzia finală care se desprinde din analiza acestor anexe este următoarea: *reuşita şcolară a elevilor din ciclul primar este marcată net de calitatea limbajului lor* (datele din anexe se referă doar la obiectul limba română, dar concluzia este întărită prin sporirea numărului obiectelor de învăţământ luate în considerare, după cum rezultă şi din analiza pe care o vom face în subcapitolul următor al lucrării de faţă: 1.3.3.).

Anexele nr. 5 – 17 sunt globale (ele cuprind date referitoare la toate cele zece judeţe luate în studiu), iar anexele nr. 18 – 27 sunt tabele care sintetizează datele din fiecare judeţ în parte. Pe baza acestora din urmă au fost alcătuite cele dintâi. Le prezentăm în lucrare pentru a-i oferi cititorului interesat posibilitatea să compare situaţia din judeţul său cu situaţia din alte judeţe, precum şi cu situaţia globală a învăţământului primar din cele zece judeţe, aşa cum rezultă ea din investigaţia noastră.

Din anexa nr. 5 rezultă că din totalul de 624 de învăţători investigaţi, cei mai mulţi sunt din judeţele Sibiu şi Bihor (24, 6% şi, respectiv, 17, 9%). Anexa nr. 8 ne arată că repartizarea pe clase a celor 15727 de elevi cu care lucrau învăţătorii cercetaţi este aproximativ proporţională (vezi linia TOTAL din acest tabel).

Faţă de învăţământul preşcolar, în care procentajul copiilor cu tulburări de limbaj este de 13, 65% (vezi anexa nr. 4), în învăţământul primar se înregistrează un procentaj mai scăzut al acestei categorii de copii: 8, 32%, după cum rezultă din anexa nr. 8. Şi la această treaptă de învăţământ

se constată o scădere a procentajului copiilor cu tulburări de limbaj, pe măsură ce elevii înaintează în vârstă, odată cu trecerea lor dintr-o clasă în alta, diferenţa între clasa I şi clasa a IV-a fiind de 1, 72 procente. Procentajul de 7, 21% al copiilor cu tulburări de limbaj în clasa a IV-a (elevi din care mulţi vor absolvi ciclul primar fără să poată fi corectaţi) rămâne totuşi destul de ridicat, prea ridicat chiar, dacă avem în vedere influenţa negativă pe care acest handicap o exercită asupra reuşitei şcolare a copiilor.

Semnificaţia diferenţelor existente între rezultatele la învăţătură (exprimate în note şcolare) ale elevilor fără tulburări de limbaj şi cele ale elevilor cu tulburări de limbaj – avantajaţi fiind copiii fără tulburări de limbaj – este evidenţiată în anexele nr. 9 – 14, anexe însoţite de foarte succinte comentarii (la subsol). Se constată că pe întreg ciclul primar (evident este vorba aici doar de cei 15.727 elevi luaţi în calcul în cercetarea noastră), *elevii fără tulburări de limbaj obţin, la învăţătură, rezultate net superioare celor ale elevilor cu tidburări de limbaj*, diferenţa între cele două categorii de şcolari fiind de 1, 60 puncte (vezi rubrica TOTAL a anexei nr. 12). Diferenţele între cele două categorii de elevi scad pe măsură ce elevii trec din clasele mici în clasele mari, dar ele – aceste diferenţe – se menţin pe toată durata micii şcolarităţi \i% poate – nu ştim exact –, chiar şi în ciclul gimnazial; verificarea acestei probabilităţi ar necesita şi ar merita, credem, o cercetare aparte). Din anexa nr. 14 rezultă că în 41% din cazuri mediile celor două categorii de şcolari – fără tulburări de limbaj şi cu tulburări de limbaj – nu coincid, suprapunerea dintre cele două distribuţii de frecvenţă fiind de 59% (vezi rubrica TOTAL din anexa nr. 14).

Anexele nr. 15 – 16 prezintă sintetic, pe judeţe şi pe clase, relaţia dintre calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor în «wăţătură. Corelaţia de r =. 278 (vezi rubrica TOTAL a anexei nr. 15), calculată la numărul total al elevilor luaţi în studiu (N = 15.727) este puternic semnificativă, ştiut fiind că la N = 100 o corelaţie de r =. 250 este

semnificativă la P =. 01. Cu toată variaţia extrem de mare – de la O, 1% (la clasa a 11-a, judeţul Mureş) la 90, 6% (la clasa a II-a, judeţul Bihor) – a valorilor coeficientului de determinaţie (d%) cuprinse în anexa nr. 16, se poate desprinde totuşi tendinţa centrală, aceasta fiind pe întreg ciclul primar (la lotul de elevi cercetat de noi) de 7, 7%. Se poate constata şi din această anexă (vezi linia TOTAL) că influenţa exercitată de calitatea limbajului elevilor asupra rezultatelor lor la învăţătură scade treptat, pe măsură ce elevii se apropie de absolvirea ciclului primar, de la 9, 0% la 6, 3%. Scade, dar nu dispare. Şi acesta este un lucru deosebit de important.

Care este explicaţia diferenţelor atât de mari între valorile coeficientului de determinaţie (d%) cuprinse în anexa nr. 16? în subsolul anexelor nr. 11 şi 15 am discutat cazul claselor I din judeţul Vâlcea (la care d% = 0, 5), a 11-a din judeţul Mureş (la care d% = 0, 1) şi simultane din judeţul Maramureş (la care d% = 0, 9). Nu mai revenim asupra lor. „Şocantă" în această anexă este clasa a II-a din judeţul Bihor, la care d% = 90, 6. Explicaţia acestui „caz de excepţie" o găsim în anexa nr. 19. Observăm, din această anexă, că în clasa a II-a din judeţul Bihor, din cei 34 de elevi cu tulburări de limbaj, 25 (adică 73, 52%) au medii mici (de 5 şi 6) la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985, în vreme ce 168 de elevi din cei 203 (ceea ce reprezintă 82, 57%) elevi fără tulburări de limbaj din aceeaşi clasă au medii peste 7 (43, 84% din totalul lor având medii de 9 şi 10). Diferenţa dintre mediile celor două grupe de elevi din această clasă – elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj – este de aproape 2 puncte (exact: 1, 93), ceea ce explică limpede valoarea atât de mare a lui d% din anexa nr. 16. Comparând datele cuprinse în această anexă cu cele din anexele corespunzătoare fiecărui judeţ luat în studiu (vezi anexele nr. 18 – 27), putem explica fiecare caz în parte din cele care ni se par mai deosebite.

Anexele nr. 17 – 27 prezintă datele sintetizate pentru fiecare judeţ din cele cercetate, precum şi o situaţie

globală pe cele zece judeţe. Aceste anexe se referă doar la ciclul primar, ele vizând – în final – evidenţierea influenţei calităţii limbajului elevilor asupra reuşitei lor şcolare. Pentru a putea releva şi demonstra această legătură (pe care nimeni nu o contestă, dar niciuna din lucrările existente nu o demonstrează cu date concrete, „culese din teren”), a fost necesară parcurgerea câtorva etape:

— Stabilirea distribuţiilor de frecvenţă ale mediilor elevilor (medii în care se exprimă reuşita lor şcolară; deocamdată, nota şcolară, cu toate neajunsurile ei, legate mai cu seamă de subiectivitatea de care suferă – este singurul criteriu în care se oglindeşte izbânda „profesională” a şcolarului; ea – nota şcolară – este „retribuţia” pe care elevul o primeşte pentru truda sa cotidiană); distribuţia de frecvenţă a mediilor s-a făcut pe clase şi pe total ciclul primar, iar în cadrul fiecărei clase, pe grupe de elevi – elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj –, pentru a putea compara astfel cele două grupe între ele;

— Calcularea mediilor acestor medii trimestriale, pe fiecare clasă în parte, iar în cadrul fiecărei clase pentru fiecare din cele două grupe de elevi;

— Calcularea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi;

— Calcularea coeficientului de corelaţie (y) între calitatea limbajului (oglindit în absenţa sau prezenţa tulburărilor de limbaj la şcolari) şi rezultatele lor la învăţătură;

— Calcularea coeficientului de determinaţie (d%).

Fiecare anexă care sintetizează astfel informaţiile culese din unul sau altul din judeţele cercetate este însoţită de câte două tabele de analiză statistică a acestor date, primul dintre aceste tabele referindu-se la semnificaţia mediei calculate pe clase, iar în cadrul clasei pe cele două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj), iar cel de-al doilea la semnificaţia diferenţei între mediile calculate ale celor două grupe de elevi, pentru fiecare clasă în parte, precum

şi pe totalul claselor. Tabelele însoţitoare poartă acelaşi număr cu anexa la care se referă, număr la care am adăugat literele *a*, respectiv *b* (ex: la anexa nr. 17 tabelele de analiză statistică sunt anexele nr. 17 a şi 17 b).

Analiza statistică s-a axat, în principal, pe:

— Calcularea abaterii standard a mediei;	— Calcularea interva încredere;
— Calcularea erorii probabile (a indicelui de relativitate) a mediei;	— Calcularea raport probare (sau a coeficient semnificaţie) a mediei.

Al doilea tabel de analiză statistică, care însoţeşte fiecare anexă de sinteză, evidenţiază semnificaţia diferenţei dintre mediile celor două grupe de elevi: elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj. S-a calculat:

— Raportul de semnificaţie;

— Eroarea probabilă a diferenţei dintre mediile calculate;

— Coeficientul de semnificaţie a acestei diferenţe, pentru a vedea dacă diferenţa între medii este sau nu probantă şi în ce măsură;

— Estimarea procentajului de suprapunere a distribuţiilor de frecvenţă a mediilor celor două grupe de elevi: elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj.

Cititorul va putea dezlega singur sensul cifrelor care compun tabelele şi anexele după ce va parcurge subcapitolul următor, în care îi oferim un ghid în acest scop.

Comparând datele investigaţiei noastre cu cele semnalate în literatura de specialitate, potrivit cărora în rândul preşcolarilor şi al şcolarilor mici procentajul copiilor cu tulburări de limbaj variază între 17 şi 28% (Cf. C. Păunescu, 1984), constatăm că doar într-un singur caz procentajul copiilor handicapaţi atinge limita inferioară a intervalului mai susmenţionat, şi anume în judeţul Maramureş, unde în rândul preşcolarilor, 18, 38% din copii

au tulburări de limbaj (vezi coloana TOTAL din anexele nr. 4 şi 8).

Procentajul ridicat al copiilor cu tulburări de limbaj din grupa mică – observăm în anexa nr. 4 că el variază între 11, 83% şi 37, 43% – este numai în parte real. El se datorează, pe de o parte, dificultăţilor pe care educatoarele le întâmpină în diferenţierea tulburărilor de limbaj de particularităţile de vârstă ale copiilor, dovadă fiind în acest sens scăderea vertiginoasă a acestui procentaj pe măsură ce copiii înaintează în vârstă, adică pe măsură ce copiii devin din ce în ce mai stăpâni pe limbă. Pe de altă parte, acest procentaj se datorează şi faptului că am inclus în calcul şi informaţiile primite de la educatoarele din casele de copii. Or, acestea afirmă că – de pildă – din 15 copii, câţi au în grupă, 14 prezintă tulburări de limbaj, sau că în această situaţie se află 13 copii din 13 (deci toată grupa). Dacă nu am fi luat în calcul atare informaţii atunci şi la aceste grupe procentajul copiilor cu tulburări de limbaj s-ar fi încadrat în limitele celui semnalat în literatura de specialitate: 17 – 28%. Am inclus însă în calcul toate datele furnizate de educatoare, aşa cum ne-au fost prezentate ele, din dorinţa de a fi cât mai obiectivi.

1.3.3. UN EXEMPLU CONCRET

Cel puţin două sunt motivele care ne determină să nu facem o prezentare detaliată a datelor rezultate din investigaţia pe care am întreprins-o. Întâi, o expunere amănunţită a tuturor datelor, pe lângă faptul că ar necesita un spaţiu grafic considerabil, ar îngreuia lectura de aşa manieră încât ne temem că „din cauza copacilor să nu se mai vadă pădurea”. În al doilea rând, datele au fost sistematizate în aşa fel încât cititorul să le poată interpreta singur, noi oferindu-i aici un exemplu concret, un singur exemplu doar, care să-i servească drept ghid.

Prezentarea care urmează are ca scop să dovedească, cu date concrete, că între copiii fără tulburări de limbaj şi copiii care sunt marcaţi de astfel de deficienţe există deosebiri nete în privinţa reuşitei lor şcolare, cei din

urmă înregistrând o eficienţă şcolară mai scăzută, deşi – poate – cu o cheltuială mai mare de efort din parte lor. Vrem să dovedim deci, bazaţi pe numărul mare de date pe care le-am sistematizat în această lucrare, că elevii din ciclul primar care au tulburări de limbaj, deşi *vor* (care elev nu doreşte, oare, să fie printre fruntaşii la învăţătură şi cărui părinte nu-i saltă inima de bucurie şi nu i se umple sufletul de satisfacţie când îşi ştie odrasla printre „cei mai buni dintre cei buni”?), aşadar, deşi *vor*, nu pot totuşi, cu toate strădaniile pe care le depun, să ţină pasul cu colegii lor de clasă pe care soarta i-a ferit de astfel de suferinţe, cum sunt tulburările de limbaj.

Tabelul nr. 1.3

Volumul eşantionului cercetat

Grupele de elevi / Clasa	F	C		T	I clasele
		Cifre absol.	*		le
I	139	21	13, 1	160	5
II	165	21	11, 3	186	6
III	193	35	15, 3	228	7
IV	205	23	10, 1	228	7
TOTAL	702	100	12, 5	802	2

LEGENDA: F – elevi fără tulburări de limbaj; C – elevi cu tulburări de limbaj; T – numărul total al elevilor (F + C)

Pentru exemplificare am ales clasa I (constituită din cinci clase paralele: IA, IB, IC, ID, IE) de la una din şcolile luate în studiu, şcoală aflată în raza de activitate a unuia dintre noi. Volumul eşantionului cercetat în această şcoală, adică numărul total al elevilor luaţi în studiu de la această unitate de învăţământ, departajat pe clase şi grupe de

elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj), îl prezentăm în tabelul nr. 1.3.

Exemplul pe care l-am ales şi pe care îl vom urmări pe tot parcursul acestei prezentări de date se referă la această clasă I, cu un efectiv total de 160 elevi, din care 21 sunt elevi cu tulburări de limbaj. Nu vom putea extinde exemplul la toate obiectele de învăţământ, ci ne vom rezuma doar la limba română, care la clasa I este un obiect foarte cuprinzător: citire, scriere, dictare, dezvoltarea vorbirii etc.

Bazaţi pe acest exemplu, vom arăta care au fost *principalele* etape ale drumului pe care cercetătorul îl parcurge până să ajungă la datele sintetizate în tabelele şi anexele pe care lucrarea noastră le cuprinde şi care este înţelesul acestor date, ce exprimă de fapt cifrele care compun aceste tabele.

Trei sunt *etapele principale* la a căror prezentare ne vom opri în paginile care urmează, şi anume:

— *Calcularea mediei aritmetice* – indicator al eficienţei, utilizat în şcoală – şi a parametrilor care-i conferă semnificaţie: abaterea standard (a), eroarea probabilă a mediei (Em), limitele de încredere şi intervalul limitat de ele, raportul de probare a acestui indicator (care este media aritmetică simplă) („YEM);

— *Calcularea diferenţei între mediile aritmetice* (D) ale celor două grupe de elevi – elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj – şi a parametrilor care conferă semnificaţie acestei diferenţe: calcularea aşa-numitului „raport critic” sau al raportului de semnificaţie a diferenţei între cele două medii – testul Z (care, ca şi parametrul „t” este şi o măsură a erorii probabile), calcularea erorii probabile a diferenţei dintre cele două medii (Ei. D), calcularea raportului de probare (D/Ei. D), calcularea mediei abaterilor standard ale celor două medii (Oi + a2) /2, calcularea raportului dintre diferenţa între cele două medii aritmetice şi media abaterilor standard (D/a), calcularea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă şi reprezentarea lor grafică;

— *Calcularea raportului de corelaţie* dintre calitatea limbajului elevilor clasei I – clasă luată aici ca exemplu de lucru – şi reuşita lor şcolară la limba română, reuşită exprimată prin mediile lor anuale la acest obiect de învăţământ.

de la una din şcolile luate în studiu (N = 802)

Situaţia la învăţătură – la sfârşitul anului şcolar 1984/1985 – a elevilor ciclului primar

Obiectele Mediile	Clasa I (N = 160 elevi)						
	Limba română			Matematică			edia
	T	C	F	T	C	F	
10	19		19	19		19	
9,66	13	1	12	22	2	20	
9,33	18	1	17	9		9	
9	21	2	19	14		14	
8,66	14		14	15	2	13	
8,33	11	1	10	17	4	13	
8	14	2	12	14	1	13	
7,66	8	3	5	7	1	6	
7,33	7		7	13	3	10	
7	6	3	3	3		3	
6,66	5	1	4	4	2	2	
6,33	6	2	4	5	1	4	
6	9	1	8	6		6	
5,66	1	1		2	1	1	
5,33	3	1	2	4	1	3	
5	5	2	3	6	3	3	

TOTAL	160	21	139	160	21	139	

LEGENDA:

T – distribuţia de frecvenţă a elevilor în funcţie de mediile obţinute la fiecare obiect de învăţământ în parte, precum şi în funcţie de mediile generale anuale

C – distribuţia de frecvenţă a elevilor *cu* tulburări de limbaj, în funcţie de aceleaşi criterii F – distribuţia de frecvenţă a elevilor *fără* tulburări de limbaj, în funcţie de aceleaşi criterii

Tabelul nr. 1.3 a (continuare)

Obiectele	Clasa a II-a (N = 186 elevi)						
	Limba română			Cunoştinţe despre natură			
Mediile	T	C	F	T	C	F	
10	37	1	36	33	2	31	
9,66	8	1	7	16	1	15	
9,33	17	1	16	17		17	
9	22	1	21	24	1	23	
8,66	16	1	15	10	2	8	
8,33	12	1	11	10	3	7	
8	14	5	9	11		11	
7,66	11		11	9	1	8	
7,33	2		2	10	3	7	
7	8	3	5	7	2	5	
6,66	6	1	5	9		9	
6,	6		6	6	1	5	

33							
6	6		6	6	1	5	
5,7	3	4	10	2	8		
66							
5,6	1	5	4	1	3		
33							
5	8	2	6	4	1	3	
TOTAL	18 6	21	16 5	18 6	21	16 5	6

Obiectele	Clasa a I						
	Limba română			Matematică			
Mediile	T	C	F	T	C	F	
10	20	2	18	14		14	
9,66	9		9	11	1	10	
9,33	24	1	23	16	3	13	
9	35	5	30	25	2	23	
8,66	8	1	7	24	2	22	
8,33	14	1	13	14	2	12	
8	20	3	17	16	5	11	
7,66	16	3	13	9	1	8	
7,33	9		9	9		9	
7	13		13	17		17	
6,66	14	2	12	17	2	15	
6,33	9	4	5	8		8	
6	12	3	9	10	2	8	
5,6	6	3	3	9	4	5	

66							
5,	3		3	13	4	9	
33							
5	16	7	9	16	7	9	
T	22	35	19	22	35	19	
OTAL	8		3	8		3	8

Tabelul nr. 1.3 a (continuare)

Obiectele Mediile	Clasa a IV-a (N = 228 elevi)						
	Limba română			Matematică			natur
	T	C	F	T	C	F	
10	13		13	10		10	
9,	4		4	9		9	
66							
9,	18		18	13	1	12	
33							
9	37	1	36	30	1	29	
8,	16	2	14	12		12	
66							
8,	16	2	14	22	2	20	
33							
8	14		14	14	1	13	
7,	15	1	14	15	1	14	
66							
7,	11		11	14	3	11	
33							
7	17	4	13	11	1	10	
6,	10	1	9	10	1	9	
66							
6,	10	4	6	8	1	7	
33							
6	15	4	11	12	4	8	
5,	5	2	3	7	1	6	
66							
5,	9	1	8	9	2	7	
33							
5	18	1	17	32	4	28	

TOTAL	228	23	205	228	23	205	

Obiectele Mediile	Clasa a IV-a (N = 228 elevi)						
	Istorie			Geografie			anual
	T	C	F	T	C	F	
10	23	1	22	20		20	
9,66	13		13	15		15	
9,33	17		17	19		19	
9	27		27	22	2	20	
8,66	6		6	13		13	
8,33	11	2	9	11	2	9	
8	16	2	14	13		13	
7,66	21	1	20	18	2	16	
7,33	14	1	13	6	1	5	
7	13	3	10	17	4	13	
6,66	9	5	4	9	3	6	
6,33	7	1	6	13	1	12	
6	6		6	10	3	7	
5,66	7	2	5	11	2	9	
5,33	16	3	13	10	1	9	
5	22	2	20	21	2	19	
TOTAL	228	23	205	228	23	205	

1.3.3.1. MEDIA ARITMETICĂ SIMPLĂ ŞI SEMNIFICAŢIA EI

Tabelul 1.4 redă media notelor obţinute de elevii ciclului primar din una din şcolile luate în studiu, pe clase şi pe obiecte de învăţământ. Notaţiile de pe primul rând al tabelului reprezintă: F – grupa elevilor fără tulburări de limbaj; C – grupa elevilor cu tulburări de limbaj; T – suma celor două grupe de elevi (F + C).

Tabelul nr. 1.4

Mediile notelor obţinute de elevi (N total = 802), la sfârşitul anului şcolar 1984/1985, pe clase şi pe obiecte de învăţământ

Obiectele	Limba română			Matematică			
Clasa	F	C	T	F	C	T	
I	8,43	7,22	8,27	8,41	7,30	8,27	
II	8,36	7,38	8,25	8,41	7,63	8,32	38
III	8,06	7,07	7,91	7,82	6,96	8,15	32
IV	7,79	6,79	7,69	7,59	6,65	7,49	10
Media pe obiecte	8,16	7,11	8,03	8,06	7,07	8,06	27
Diferenţa între mediile grupelor F şi C	1,05			O,99			00

LEGENDA: F – elevi fără tulburări de limbaj; C – elevi cu tulburări de limbaj; T – totalul elevilor din clasă (F + C)

Mediile anuale la limba română ale clasei I – clasă de care, cum spuneam mai sus, ne vom ocupa în prezenta

analiză – sunt: 8, 43 este media mediilor anuale (acestea, la rândul lor, fiind mediile mediilor trimestriale) obţinute de elevii fără tulburări de limbaj; 7, 22 este media obţinută de elevi cu tulburări de limbaj; 8, 27 este media obţinută de elevii clasei I luaţi laolaltă (deci în calculul acestei medii au fost luate împreună rezultatele tuturor elevilor, indiferent dacă au sau nu tulburări de limbaj).

Media sau valoarea medie (notată *cum*) este, aici, *media aritmetică simplă*. Reamintim că formula ei de definiţie este: în =, adică în cazul nostru, suma notelor împărţită la numărul lor. De exemplu: 8, 27 este media elevilor din

N

clasa I la limba română. Ea s-a obţinut prin împărţirea sumei mediilor notelor celor 160 de elevi din clasa I, la limba română, la numărul elevilor, adică la 160.

Media însă arată doar tendinţa centrală a datelor. Pentru a vedea modul în care se repartizează rezultatele în jurul „valorii centrale", adică modul de organizare interioară a distribuţiei, va trebui să calculăm *dispersia* sau *variaţia* (notată cu litera grecească a2 sau cu s2). Dispersia măsoară deci variaţia sau împrăştierea (respectiv concentrarea) datelor în jurul mediei. Calcularea acestui parametru este un pas spre obţinerea unui alt indice: *abaterea standard* sau *abaterea tip* (indice care în literatură mai poate fi întâlnit şi sub alte denumiri: deviaţia standard sau deviaţia tip, abaterea etalon), notată cu a

Tabelul nr. 1.5.

Valorile abaterilor standard (o), ale erorilor standard (E) pentru mediile (m) notelor obţinute – la sfârşitul anului şcolar 1984/1985 – de elevii ciclului primar de la una din şcolile luate în studiu, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului *m/ E*

	Ind icatori	Clasa I (N = 160 elevi)			Clasa a II-a (N		
		Li mba	M atemati	M edia	Li mba	M atemati	unc

		română	că	generală	română	că	ţe destinat
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	139	139	139	165	165	5
	m	8,43	8,41	9,18	8,36	8,41	38
	<7	1,312	1,332	O,654	1,496	1,557	464
	E = ± m	O,111	O,113	0,055	O,116	O,121	114
	I (la P =.01)	O,57	O,58	O,28	O,60	O,62	59
	ml Em	75, 9	74, 4	166, 9	72, 1	69, 5	, 5
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	21	21	21	21	21	
	m	7,22	7,30	8,42	7,38	7,63	55
	a	1,399	1,482	1,001	1,554	1,772	518
	E = ± m	O,305	O,323	O,218	O,339	O,387	331
	I (la P =.01)	1,57	1,67	1,12	1,75	1,99	71
	ml E	23, 7	22, 6	38, 6	21, 8	19, 7	, 8
Totalul celor două grupe de elevi	N	160	160	160	186	186	6
	m	8,27	8,27	9,08	8,25	8,32	28
	a	1,382	1,400	O,753	1,530	1,597	488
	E =	O,	O,	0,	O,	O,	

	± m	109	110	059	112	117	109
	I (la P =.01)	O, 56	O, 57	O, 30	O, 58	O, 60	56
	m/ Em	75 , 9	75 , 2	15 3, 9	73 , 7	71 , 1	, O

LEGENDA: N – numărul elevilor media aritmetică simplă abaterea standard a mediei calculate eroarea probabilă a mediei calculate intervalul de încredere raportul de probare m

(X – Em

1

ml Esau cu s

(7 = 5 = VCT.

Aceasta este indicele de dispersie cel mai exact şi are avantajul de a fi exprimat în aceleaşi unităţi ca şi datele pe care le prelucrăm. Indicând gradul de dispersie de la media unei serii de valori (în cazul nostru, notele sunt valori), această deviaţie tip, pe cât este de mică, pe atât arată că media caracterizează mai bine eşantionul măsurătorilor. Valorile acestui indice le-am redat – pentru fiecare medie – în tabelul nr. 1.5. pe rândul al treilea de sus al fiecărei grupe de elevi.

Pe rândul întâi al aceluiaşi tabel, rând notat cu N, am înscris numărul elevilor. Pe rândul al doilea, notat cum, am redat mediile obţinute de elevi la sfârşitul anului şcolar, pe clase şi pe obiecte de învăţământ, în legătură cu indicele numit abaterea standard, trebuie să reamintim proprietăţile distribuţiei normale, ilustrate în fig. 1.15.

Într-o distribuţie normală ±lo acoperă 68, 26% (circa 2/3) din totalul rezultatelor (valorilor), iar ±3 a acoperă aproape 100% rezultatele (valorile). Să exemplificăm: 8, 43 este media (m) la limba română a elevilor din clasa I, grupa elevilor fără tulburări de limbaj. Dacă la această valoare (m = 8, 43) calculăm ± 1 o (abaterea standard, în acest caz, este o = 1, 312), adică adunăm, respectiv scădem 1, 312, obţinem 8, 43 + 1, 312 = 9, 74; 8, 43 – 1,

312 = 7, 12. Între aceste limite (deci între 7, 12 şi 9, 74) se cuprind 68, 26% dintre valorile date; altfel spus: 2/3 din elevii clasei I – grupa elevilor fără tulburări de limbaj –, au obţinut, la sfârşitul anului şcolar 1984/1985, la limba română, medii între 7, 12 şi 9, 74 (se înţelege, este vorba numai despre elevii din şcoala luată în studiu. Se mai impune – tot în paranteză – o precizare: bara care se pune deasupra unor notaţii din tabel – ex.: în sau <r semnifică faptul că media (sau abaterea standard) nu se referă la toată populaţia şcolară de această categorie, ci numai la eşantionul luat în analiză, în cazul de faţă numai la elevii de această categorie din şcoala luată în studiu).

Care este semnificaţia sau fidelitatea mediei calculate, în cazul de mai sus w = 8, 43? Sau: putem afirma cu certitudine că în – 8, 43 este media anuală la limba română obţinută de toţi elevii clasei I fără tulburări de limbaj, indiferent de şcoala în care învaţă ei? Răspunsul la această întrebare este categoric: NU! Se ştie că semnificaţia sau fidelitatea unei medii depinde, pe de o parte, de volumul eşantionului studiat, N (care, în exemplul dat este N = 139; acesta este numărul elevilor din clasa I, fără tulburări de limbaj, pe care neam desfăşurat aici analiza), iar, pe de altă parte, de variabilitatea colectivităţii din care s-a extras eşantionul cercetat, adică de e care, în cazul dat, este o = 1, 312. Colectivitatea din care am extras eşantionul cercetat (N = 139) o reprezintă totalitatea elevilor din clasa I, fără tulburări de limbaj. Cu cât volumul datelor (N) creşte, cu atât media devine mai stabilă şi deci mai reprezentativă. Aşadar, nu putem afirma cu certitudine despre întreaga lauviuilii. (.j. wumiuaici

	Indicatori	Clasa a III-a (N = 288 elevi)				
		Limba română	Matematică	Cunoştinţe despre natură	Geografie	Media generală
Grupa	N	193	193	193	193	1
	m	8,	7,	8,	7,	8

elevilor fără tulburări de limbaj		06	82	32	79	50
	a	1, 407	1, 461	1, 427	1, 512	1 027
	E = ± m	O, 101	O, 105	O, 103	O, 109	0 74
	I (la P =.01)	O, 52	O, 54	O, 53	O, 56	O 38
	ml Em	79, 8	74, 5	80, 8	71, 5	1 , 9
Gr upa elevilor cu tulburări de limbaj	N	35	35	35	35	3
	m	7, 05	6, 69	7, 17	6, 82	7 86
	a	1, 632	1, 628	1, 687	1, 678	1 234
	E = ± m	O, 275	O, 275	O, 285	O, 283	O 208
	I (la P =.01)	1, 42	1, 42	1, 47	1, 46	1 07
	ml Em	25, (5	25, 3	25, 1	24, 1	3 8
Tot alul celor două grupe de elevi	N	228	228	228	228	2
	m	7, 91	7, 68	8, 15	7, 64	7 86
	a	1, 483	1, 527	1, 524	1, 576	1 230
	E = ± m	0,0 98	O, 101	O, 101	O, 104	0 81
	I (la P =.01)	O, 50	O, 52	O, 52	O, 54	O 42
	ml Em	80, 7	76, O	80, 7	7, 35	9 O

Tabelul nr. 1.5. (*continuare*)

	Indicatori	Clasa a IV-a (N = 228 elevi)					
		Limba română	Matematică	Cunoştinţe despre natură şi om	Istorie	Geografie	edigeră
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	205	205	205	205	205	5
	m	7,79	7,59	8,10	7,82	7,78	38
	a	1,489	1,576	1,550	1,633	1,635	11(
	E = ± m	O,104	O,110	O,108	O,114	O,114	07
	I (la P =.01)	O,54	O,57	O,56	O,59	O,59	40
	ml Em	IA, 9	69, O	75, O	68, 6	68, 2	7, 4
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	23	23	23	23	23	
	m	6,79	6,65	7,08	6,76	6,79	68
	<x	1,144	1,346	1,163	1,257	1,162	80
	E = ± m	O,239	O,281	O,243	O,262	O,242	16
	I (la P =.01)	I,23	J,45	1,25	1,35	1,25	87
	ml E*m*	28, 4	23, 7	29, 1	25, 8	28, O	, 7
Totalul celor două	N	228	228	228	228	228	8
	m	7,69	7,49	8,00	7,71	7,68	31

grupe de elevi	a	1, 487	1, 577	1, 544	1, 628	1, 620	10
	E = ± m	0, 098	O, 104	O, 102	O, 108	O, 107	07
	I (la P =.01)	O, 50	O, 54	O, 53	O, 56	O, 55	38
	ml Em	78 , 5	72 , O	78 , 4	71 , 4	71 , 8	3,

colectivitate ceea ce afirmăm despre eşantionul pe care l-am extras din ea şi l-am supus unei analize detaliate. Concret: nu putem afirma că dacă am calcula media la limba română a tuturor elevilor din clasa I, fără tulburări de limbaj (deci, din toate şcolile din ţară, luate laolaltă), am obţine media în = 8, 43. Ceea ce ştim cu certitudine este că în = 8, 43 este media la limba română a celor 139 de elevi din clasa I, fără tulburări de limbaj, de la şcoala în care ne-am desfăşurat investigaţia.

Înainte de a răspunde, totuşi, la întrebarea mai sus formulată, privitoare la semnificaţia sau fidelitatea mediei calculate (în exemplul da*t în* = 8, 43), să mai amintim că s-a stabilit că estimatele mediei în ale unor eşantioane extrase la întâmplare dintr-o colectivitate reprezintă o distribuţie normală, cu condiţia ca N să i% fie mare. Înseamnă că mediile diverselor eşantioane fluctuează în jurul mediei – 2 sac – 1 abc în + i se<r + 2 *wi* adevărate (care se notează cum, fără bară deasupra). Abaterea standard a acestei a <y fig. 1.15 Proprietăţile curbei distribuţii a mediilor are ca expresie: *am* = – =. Deci – = *E*sau simplu E. Ea normale N N

ne oferă un etalon pentru a evalua eroarea pe care o comitem luând drept bază media eşantionului cercetat (în cazul exemplificat mai sus în = 8, 43) în locul mediei adevărate (m) a colectivităţii tuturor elevilor din clasa I, fără tulburări de limbaj. Practic, estimarea mediei (m) a întregii colectivităţi este foarte greu de realizat, aceasta necesitând un volum considerabil de muncă. Deci media adevărată (m) a colectivităţii generale (în cazul dat: media

anuală la limba română a tuturor elevilor din clasa I, fără tulburările de limbaj) rămâne necunoscută. Acelaşi lucru se întâmplă şi cu abaterea standard (a) a colectivităţii generale. De aceea, în calcule,(a) este înlocuit cu <7, care – cum am văzut mai sus – reprezintă abaterea standard determinată pe baza datelor eşantionului studiat (când N 60). În exemplul dat: N = 139;

m = 8, 43; <7 = 1, 312.

Şi acum să mai facem un pas spre răspunsul la întrebarea privind semnificaţia sau fidelitatea mediei calculate

— <7

(*m*), în cazul în speţă a mediei în = 8, 43. Pentru aceasta folosim formula mai sus amintită: *E* =. – Din tabelul 1.

m în

1, 312

5. luăm datele necesare (a = 1, 312; N = 139) şi facem înlocuirile: *E* = ± = ±O, 111. Pe baza erorii standard a

V139

mediei (E –, care în cazul analizat aici, este = ±O, 111; o găsim calculată gata în tabelul 1.5, în rândul al patrulea) stabilim limitele între care se găseşte aproape sigur adevărata valoare în a colectivităţii generale. Aceste limite se numesc *limite de încredere*, iar intervalul delimitat de ele se cheamă *interval de încredere*. Ştiind că mediile reprezintă o distribuţie normală, se stabilesc drept limite de încredere: *m-l*, 96 Ieşi în + 1, 96 *E*.

r în m

Continuând cu acelaşi exemplu, vom avea drept limite de încredere: 8, 43 – (1, 96 x O, 111) = 8, 21 şi 8, 43 + (1, 96 x O, 111) = 8, 64. Acestea sunt limitele (8, 21 şi 8, 64) între care se găseşte aproape sigur (adică, cu o probabilitate de 95 %) adevărata medie anuală (m) a colectivităţii generale a elevilor din clasa I, fără tulburări de limbaj, la limba română.

Răspunzând la întrebarea de mai sus – privitoare la

semnificaţia mediei calculate (în cazul dat în – 8, 43) putem spune că afirmând că media adevărată (m) a elevilor clasei I, fără tulburări de limbaj, (evident, media anuală la limba română) se va găsi între 8, 21 şi 8, 64 riscăm totuşi să greşim în 5 % din cazuri (ceea ce obişnuit, se notează cu P = 0,05, P fiind pragul de semnificaţie). Dacă vrem ca riscul de a greşi să fie şi mai mic (în practică se foloseşte adeseori pragul de P = 0,01, ceea ce indică riscul de a greşi în 1% din cazuri), atunci va trebui să mărim intervalul de încredere, el având ca limite:

m± 2, 33 *E*la P = 0,02 (aici riscul de a greşi este de 2% din cazuri);

m± 2, 58 *E*la P = 0,01 (aici riscul de a greşi este de 1% din cazuri);

Continuând exemplul cu care am început şi făcând înlocuirile, obţinem: 8, 43 – (2, 33 x0, 111) = 8, 17; 8, 43 + (2, 33 x0, 111) = 8, 68 la P = 0,02.8, 43 – (2, 58 x0, 111) = 8, 14; 8, 43 + (2, 58 x O, 111) = 8, 71 la P = 0,01.

Deci: la P = O. 02 limitele de încredere sunt 8, 17 şi 8, 68, iar la P = 0,01 limitele de încredere sunt 8, 14 şi 8, 71. De observat că diferenţa dintre 8, 71 şi 8, 14 este de O, 57, aceasta reprezentând valoarea intervalului de încredere (valoare care în tabelul nr. 1.5. este consemnată pe rândul al cincilea). Aşadar, în acest interval – la jumătatea căruia se situează în (adică media calculată la eşantionul cercetat – în = 8, 43 la N = 139) – se va găsi, cu o probabilitate de 99%, media anuală adevărată (m) a colectivităţii generale a elevilor clasei I – fără tulburări de limbaj – la limba română. Din comentariul de mai sus rezultă limpede că la întrebarea în cauză răspunsul a fost dat doar pe jumătate. Cunoaştem acum intervalul în care se găseşte (cu o probabilitate de 99%) valoarea mediei adevărate (m) a colectivităţii generale, dar nu ştim încă dacă valoarea mediei calculate (m) este sau nu probantă. Pentru a afla acest lucru şi, deci, pentru a întregi răspunsul la întrebarea privind semnificaţia sau fidelitatea mediei calculate, trebuie să desluşim şi înţelesul cifrelor înscrise pe cel de-al şaselea rând – şi ultimul pentru fiecare

grupă de elevi în parte – al tabelului nr. 1.5, tabel din care am luat exemplul pe care-l analizăm aici.

Pentru a înţelege semnificaţia cifrelor înscrise pe rândul al şaselea din tabelul mai sus amintit, este necesar să reamintim că *eroarea mediei*, calculată după formula de definiţie *E* = –, ne arată care poate fi *eroarea probabilă* (indicele de relativitate) în calcularea mediei. Prin *eroarea probabilă standard* se înţelege cea mai mică eroare probabilă admisă într-o distribuţie aşa-zisă *normală*, care, grafic, să dea o curbă-clopot, perfectă (Gauss), unde mediana acoperă 50% din rezultate şi care, numeric, este O, 6745. (*Mediana* – notată cu *med* – este un alt indice al tendinţei centrale. Ea împarte şirul ordonat în două grupe egale ca număr, adică ea se găseşte la mijlocul şirului, jumătate din valori – 50% – se află deasupra, iar

În + l”.

cealaltă jumătate – 50% – dedesubt. Ea are ca formă de definiţie: med = – În cazul dat mai sus.

139 + 1 ™

med = 70, ceea ce înseamnă că valoarea mediană a şirului de date aici analizat este dată de media anuală la

2

limba română a celui de-al 70-lea elev din şirul mediilor ordonate crescător sau descrescător). Această microeroare standard (care este O, 6745) – ca să continuăm ideea de mai înainte – poate fi determinată uneori şi prin fracţia 2/3 = 0, 6666. Pentru ca un indice să fie valabil, se cere ca el să fie mai mare de cel puţin trei ori decât eroarea probabilă ieşită din calcul. Parametrii sunt însă cu atât mai probanţi cu cât ei întrec eroarea de patru, cinci sau mai multe ori. În exemplul analizat, în = 8, 43; *E* = 0, 111 (vezi tabelul nr. 1.5, rândurile doi şi patru).

Deci m/E = – = 75, 9 m O, 1111

După regula mai sus enunţată, pentru ca media verificată (aici, în = 8, 43) să fie probantă, ea trebuie să fie de cel puţin trei ori mai mare decât eroarea probabilă (aici, *E* = 0, 111) ieşită din calcul. În fapt, în = 8, 43 este de aproape 76 de ori

(exact: 75, 9) mai mare decât eroarea acestei medii ea dovedindu-se a fi *puternic probantă*. Acesta este deci răspunsul la întrebare: *media calculată* (aici în = 8, 43) este puternic probantă, este deci *semnificativă*. Acelaşi lucru se poate aserta şi despre celelalte valori ale lui în cuprinse în tabelul nr. 1.5.

1.3.3.2. DIFERENŢA ÎNTRE MEDII ŞI SEMNIFICAŢIA EI

Dacă mediile calculate se apropie destul de mult de cele adevărate şi, deci, sunt demne de încredere – şi ele sunt, după cum a dovedit-o analiza de mai sus –, atunci se ridică o altă întrebare, o întrebare esenţială pentru investigaţia pe care am întreprins-o: este sau nu *semnificativă diferenţa între mediile anuale ale elevilor fără tulburări de limbaj şi mediile anuale ale elevilor cu tulburări de limbaj*? Sau: sunt realmente mai buni la învăţătură elevii fără tulburări de limbaj decât colegii lor care *suferă* de astfel de deficienţe (termenul de *suferinţă* – deşi acesta nu se poate citi întotdeauna cu uşurinţă pe mina copilului – nu-i câtuşi de puţin forţat)? Răspunsul la această întrebare l-am sintetizat în datele tabelului nr. 1.6. Pe prima linie de sus a acestui tabel sunt prezentate valorile diferenţei (notată cu D) între mediile elevilor fără tulburări de limbaj şi mediile elevilor cu tulburări de limbaj din ciclul primar (de la şcoala cercetată), pe clase şi pe obiecte de învăţământ. Să continuăm cu exemplul cu care am început şi pe care l-am utilizat de-a lungul întregii acestei analize: D = l, 21; aceasta este diferenţa între mediile anuale ale elevilor din clasa I fără tulburări de limbaj şi ale celor cu tulburări de limbaj, la limba română (cele două medii între care există această diferenţă sunt înscrise în tabelul nr. 1.5, pe rândul al doilea de sus al fiecăreia din cele două grupe de elevi. *Tabelul nr. 1.6*. Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj), de la una din şcolile luate în studiu, şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa I (N = 160 elevi)			Clasa a II-a (N = 186		
	Limba română	Matematică	Media generală	Limba română	Matematică	Cunoştinţe de pre natură
D	1,21	1,12	O,76	O,98	O,78	O,83
Z	3,72	3,27	3,38	2,73	1,93	2,37
Ei. D = ±	O,324	O,342	O,223	O,358	O,405	O,350
D/Ei. D	3,78	3,27	3,41	2,73	1,93	2,37
—						
<7, + <7.						
<7 = 2	1,355	1,407	O,827	1,525	1,664	1,491
DIG	O,896	O,796	O,919	O,643	O,496	O,557
% de supra	66	69	65	75	82	78
pune						
re						

LEGENDA:

D – diferenţa dintre mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul anului şcolar 1984/1985

z – „raportul critic „sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.8.

Ei. D – eroarea diferenţei între mediile celor două

grupe de elevi

— <7, + <T.

O = media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/ (7 – raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard % de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

Tabelul nr. 1.6 (continuare)

Indicatori	Clasa a III-a (N = 288 elevi)				
	Limba română	Matematică	Cunoşt. despre natură	Geografie	lă
D	1, 01	O, 86	1, 15	O, 97	
Z	3, 43	2, 92	11, 16	3, 19	
Ei. D = ±	O, 293	O, 294	O, 285	O, 303	
D/Ei. D	3, 44	2, 93	4, 03	3, 20	
— <7, + CT.					
a =! 2	1, 519	1, 544	1, 557	1, 595	
D/C7	O, 665	O, 557	O, 738	O, 608	
% de suprapunere	74	78	71	76	

Indicatori	Clasa a IV-a (N = 228 elevi)					
	Limba română	Matematică	Cunoşt. despre	Istorie	Geografie	gen anu

			natură şi om			
D Z Ei. D = ± D/Ei. D — <7, + (2 D/ or % de sup rapunere	1, 00 3, 85 O, 260 3, 85 1, 316 O, 760 70	O, 94 3, 12 O, 302 3, 11 1, 461 O, 643 75	1, 02 3, 83 O, 266 4, 51 1, 356 O, 752 71	1, 06 3, 71 O, 286 3, 71 1, 445 O, 733 71	O, 99 3, 69 O, 267 3, 71 1, 398 O, 708 73	78 C

Pentru a vedea dacă este sau nu reală diferenţa constatată între mediile celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj), utilizăm testul Z, care are ca formulă:

ml – m²

$\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}$

Făcând înlocuirile pentru exemplul dat obţinem:

= 3, 72

8, 43 – 7, 22

1, 312 1, 399

V 139 21

Rezultatul obţinut l-am înscris pe linia lui z din tabelul nr. 1.6. Pentru a constata semnificaţia lui z calculat, ne vom referi la tabelul valorilor lui z (tabelul nr. 1.8) sau la cel al valorilor lui „t”, determinate – acestea din urmă – de statisticienii englezi Student şi Fischer. Utilizarea valorilor lui „t” se justifică, în cazul de faţă, prin aceea că atunci când *n* tinde către infinit, valorile lui z sunt identice cu valorile lui „t”. Facem mai jos un extras din tabelul valorilor lui „t” şi pentru faptul că acesta este mai la îndemâna cadrelor didactice, el fiind reprodus în cele mai multe din lucrările de statistică destinate oamenilor şcolii.

Coloana *n* din tabelul valorilor lui „t” (vezi tabelul nr. 1.7.) corespunde gradelor de libertate. În exemplul nostru, n = 139 + 21 – 2 = 158. În coloana n din tabelul valorilor lui „t”, 158 corespunde lui (infinit), pentru care valorile lui z sunt. ca şi ale lui „t”: 1, 64 la P =. 10; 1, 96 la P =. 05; 2, 33 la P =. 02; 2, 58 la P =. 01.

Tabelul nr. 1.7.

Extras din tabelul valorilor lui „t”.

nP	10	05	02	
27	1, 70	2, 05	2, 47	
30	1, 70	2, 04	2, 46	
50	1, 68	2, 01	2, 40	
OO	1, 64	1, 96	2, 33	

Valoarea lui z calculată în exemplul nostru este z = 3, 72, deci mai mare decât 2, 58 (care corespunde pragului P =. 01), ceea ce înseamnă că diferenţa dintre mediile celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) este semnificativă, ea fiind deci o diferenţă reală, nu una întâmplătoare.

Din tabelul valorilor lui „t” am extras doar patru rânduri, în acestea încadrându-se toate datele cuprinse în anexele lucrării noastre (vezi anexele nr. 17 – 27). De notat că doar în trei cazuri (şi anume, la clasele simultane din judeţele Alba, Bihor şi Maramureş), numărul elevilor luaţi în calcul este mai mic de 60. Restul datelor noastre corespunde lui *n* când acesta tinde către infinit, valorile lui „t” (şi ale lui z în acest caz) din acest rân. d (adică: 1, 64 la P =. 10; 1, 96 la P =. 05; 2, 33 la P =. 02; 2, 58 la P =. 01) reamintindu-ne de proprietăţile distribuţiei normale (vezi fig. 1.15).

Semnificaţia lui z o putem uşor afla şi pe altă cale, şi anume apelând la tabelul nr. 1.8, care redă distribuţia normală, funcţia integrală a lui Laplace. În acest tabel, valorile lui z sunt redate pe prima coloană din stânga şi pe primul rând de sus. Pe prima coloană din stânga sunt date

valorile întregi şi zecile lui z, iar pe primul rând de sus sunt date

Tabelul 1.8.

DISTRIBUŢIA NORMALĂ

— Funcţia integrală a lui Laplace

$$\frac{1}{\sqrt{2}}\int_{0}^{z} e^{-\frac{z^2}{2}}$$

*	0.00	0,01	0,02	0,03	0,04	0,05	0,06	0
O, O	0,0.000	0,0040	0,0080	0,0120	0,0160	0,0199	0,0239	0
O. l	0,0398	0,0438	0,0478	0,0517	0,0557	0,0596	0,0636	0
O, 2	0,0793	0,0832	0,0871	0,0909	0,0948	0,0987	0,1026	0
O, 3	O,1179	O,1217	O,1255	O,1293	O,1331	O,1368	O,1406	0
O. 4	O,1554	O,1591	O,1628	O,1664	O,1700	O,1736	O,1772	0
O. 5	O,1915	O,1950	O,1985	O,2019	O,2054	O,2088	O,2123	0
O, 6	O,2257	O,2291	O,2324	O,2356	O,2389	O,2420	O,2454	0
O, 7	O,2580	O,2611	O,2642	O,2673	O,2703	O,2734	O,2754	0
O, 8	O,2881	O,2910	O,2939	O,2967	O,2995	O,3023	O,3051	0
O, 9	O,3159	O,3186	O,3212	O,3238	O,3264	O,3289	O,3315	0
1, O	O,3413	O,3437	O,3461	O,3485	O,3508	O,3531	O,3554	0
1, 1	O,3643	O,3665	O,3686	O,3708	O,3729	O,3749	O,3770	0
1. 2	O,3849	O,3869	O,3888	O,3906	O,3925	O,3943	O,3962	0
1, 3	O,4032	O,4049	O,4066	O,4082	O,4099	O,4120	O,4131	0

1,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
4	4192	4207	4222	4236	4251	4265	4278	4
1,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
5	4332	4344	4356	4368	4381	4394	4406	4
1.	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
6	4452	4463	4474	4484	4495	4505	4515	4
1,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
7	4554	4564	4573	4582	4591	4599	4608	4
1.	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
8	4641	4648	4656	4664	4671	4678	4686	4
1,	O,	O.	O,	O,	O,	O,	O,	O
9	4713	4719	4726	4732	4738	4744	4750	4
2,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
O	4772	4778	4783	4788	4793	4798	4803	4
2,	O,	O,	O,	O.	O,	O,	O,	O
1	4821	4826	4830	4834	4838	4842	4846	4
2,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
2	4861	4864	4868	4871	4874	4878	4881	4
2,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
3	4893	4896	4898	4901	4904	4906	4909	4
2,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
4	4918	4920	4922	4924	4927	4929	4930	4
2,	O,	O.	O,	O,	O,	O,	O,	O
5	4938	4940	4941	4943	4945	4946	4948	4
2,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
6	4953	4955	4956	4957	4958	4960	4961	4
2,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
7	4965	4966	4967	4968	4969	4970	4971	4
2,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
8	4974	4975	4976	4977	4977	4978	4979	4
2,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
9	4981	4982	4982	4983	4984	4984	4985	4
3,	O,	O,	O,	O,	O.	O,	6	O
O	O	1	2	3	4	5		
	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O,	O
	4986	4990	4993	4995	4997	4998	4998	4
3,	U,	O.		O,	O,	O,	6	O
O	U	l		3	4	5		

	O, 4986	O, 4990	O, 4993	O, 4995	O, 4997	O, 4998	4998

sutimile lui z. Dacă dorim să aflăm care este valoarea lui z la P =. 01 sau, altfel spus, să aflăm valoarea lui z cu o probabilitate de 99%, procedăm astfel: împărţim pe O, 99 la 2 şi obţinem O, 495. Rezultatul obţinut îl introducem în tabel şi-l vom găsi în locul unde linia lui 2, 5 se întretaie cu coloana lui 0,08 (în tabel vom putea citi în locul indicat mai sus: O, 4951). Deci, pentru P =. 01 (sau o probabilitate de 99%) valoarea lui z trebuie să fie de 2, 58. Dacă valorile lui z calculat sunt mai mari înseamnă că ele sunt semnificative la P < 01. Dacă sunt mai mici de 2, 58, va trebui să le comparăm cu valorile lui z (teoretic) la alte praguri de semnificaţie. La P =. 02, valoarea lui z = 2, 33 (calculată astfel: O, 98: 2 = 0, 490, care în tabelul 1.8 se află la întretăierea rândului 2, 3 cu coloana 0,03, unde putem citi: O, 4901); la P =. 03, sau cu o probabilitate de 97%, valoarea lui z = 2, 17 (calculată astfel: O, 97: 2 = 0, 485, care în tabelul nr. 1.8 se află la întretăierea rândului 2, 1 cu coloana 0,07); la P =. 04 valoarea lui z = 2, 06; la P =. 05 valoarea lui z. = 1, 96 (procedeele de calcul sunt aceleaşi cu cele mai sus indicate).

Să revenim acum la tabelul nr. I. 6. Cel de-al treilea rând al acestui tabel redă valorile erorii diferenţei între mediile calculate. Pentru a calcula eroarea diferenţei a doua medii, se utilizează formula: Ei. D = ei. În + ei. mân exemplul nostru, diferenţa dintre mediile anuale la limba română ale elevilor clasei 1, elevi fără tulburări de limbaj (m = 8, 43) şi elevii cu tulburări de limbaj (m = 7, 22.), este D = mi – rri2 = 8, 43 – 7, 22 = 1.21. Erorile probabile ale celor două medii le-am înregistrat în tabelul nr. 1.5, în cel de-al patrulea rând de la fiecare grupă de elevi. Ele sunt: pentru în = 8, 43.

43, *E* = ± O, 111, iar pentru în = 7, 22, *E* = ± O, 305. Facem înlocuirile în formula de mai sus şi aflăm eroarea diferenţei dintre cele două medii care ne interesează, în acest caz: *Ei. D* = 112-O, 3052 = ±O, 3245704.

De calcularea erorii diferenţei între medii avem nevoie pentru a putea afla ce încredere se acordă diferenţei dintre cele două medii. Pentru a vedea dacă acest indice, care este diferenţa dintre cele două medii, implică sau nu gradul de certitudine necesară, va trebui să calculăm raportul D/Ei. D care, în cazul dat, este 1, 21/O, 32 = 3, 78125. Această valoare o găsim consemnată pe cel de-al patrulea rând al tabelului 1.6. Pentru a înţelege mai bine semnificaţia acestei valori trebuie să reamintim cerinţa regulii de probare: *pentru ca un indice, un coeficient să fie valabil se cere ca el să fie mai mare de cel puţin trei ori decât eroarea probabilă*. Uneori se apreciază ca pozitivi şi parametrii care sunt de două ori mai mari decât valoarea implicată. Din calculul de mai sus rezultă că diferenţa între mediile celor două grupe de elevi din clasa I – elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj – este de aproape patru ori mai mare (exact: de 3, 78 ori) decât eroarea diferenţei între cele două medii, ceea ce arată că această diferenţă este probantă, adică este asigurată statistic; altfel spus: diferenţa dintre cele două medii reflectă realitatea.

Semnificaţia diferenţei dintre mediile elevilor fără tulburări de limbaj şi mediile elevilor cu tulburări de limbaj poate fi ilustrată şi grafic prin estimarea procentajului de suprapunere dintre două distribuţii de frecvenţă. Estimarea procentajului de suprapunere a distribuţiei de frecvenţă a mediilor elevilor fără tulburări de limbaj cu distribuţia de frecvenţă a mediilor elevilor cu tulburări de limbaj se face printr-o tehnică simplă: se calculează diferenţa între cele două medii (valoarea acestei diferenţe este consemnată pe rândul întâi al tabelului nr. 1.6), care se împarte apoi prin media celor două abateri standard (ale căror valori le găsim pe rândul al treilea al tabelului nr. 1.5). Media abaterilor standard ale celor două medii (ale căror distribuţii de frecvenţă ne interesează) o găsim gata calculată pe rândul al cincilea al tabelului nr. 1.6. Pe rândul următor al aceluiaşi tabel găsim înregistrată valoarea raportului dintre diferenţa celor două medii şi

media celor două abateri standard. În cazul exemplului de care ne-am folosit până acum: D = 1, 21 (valoare pe care o găsim în rândul întâi al tabelului 1.6);

— Cr, + cr2 1, 312 + 1, 399

(7 = 1, 355 (aceasta este media celor două abateri standard, redată pe rândul al cincilea al tabelului nr. 1.6); – 1, 21

D/<7 = y = 0, 896 (valoare care este trecută pe rândul al şaselea al tabelului nr. 1.6). Această din urmă valoare calculată (O, 896) se introduce apoi în tabelul nr. 1.9, care este tabelul de estimare a procentajului de suprapunere, O, între două distribuţii în funcţie de medii şi abaterea standard.

Căutăm pe coloana intitulată „Diferenţa <7 „din tabelul 1.9. valoarea O, 896. Nu vom găsi exact această valoare, dar o luăm de bună pe cea mai apropiată de ea: O, 880. În dreptul acestei valori, pe coloana din dreapta, intitulată „% de suprapunere, O", putem citi: 66%. Deci cele două distribuţii de frecvenţă se suprapun în proporţie de 66%, fapt ilustrat grafic în fig. 1.16. De notat că cu cât procentajul de suprapunere a celor două distribuţii de frecvenţă se apropie de 100, cu atât mai mare este suprapunerea dintre distribuţiile de frecvenţă. Când procentajul de suprapunere este 100, atunci diferenţa

Diferenţa or	% de suprapunere, O	Diferenţa O	% de suprapunere, O	Diferenţa a	su e,
0,000	100%	O, 880	66%	1, 948	
0,025	99	O, 908	65	1, 989	
0,050	98	O, 935	64	2, 030	
0,075	97	O, 963	63	2, 073	
O, 100	96	O, 992	62	2, 116	
O, 125	95	1, 020	61	2, 161	
O, 151	94	1, 049	60	2, 206	
O, 176	93	1, 078	59	2, 253	
O, 201	92	1, 107	58	2, 301	
O, 226	91	1, 136	57	2, 350	

O, 251	90	1, 166	56	2, 401
O, 277	89	1, 197	55	2, 453
O, 302	88	1, 226	54	2, 507
O, 327	87	1, 256	53	2, 563
O, 353	86	1, 287	52	2, 621
O, 378	85	1, 318	51	2, 682
O, 403	84	1, 349	50	2, 744
O, 429	83	1, 381	49	2, 810
O, 455	82	1, 413	48	2, 879

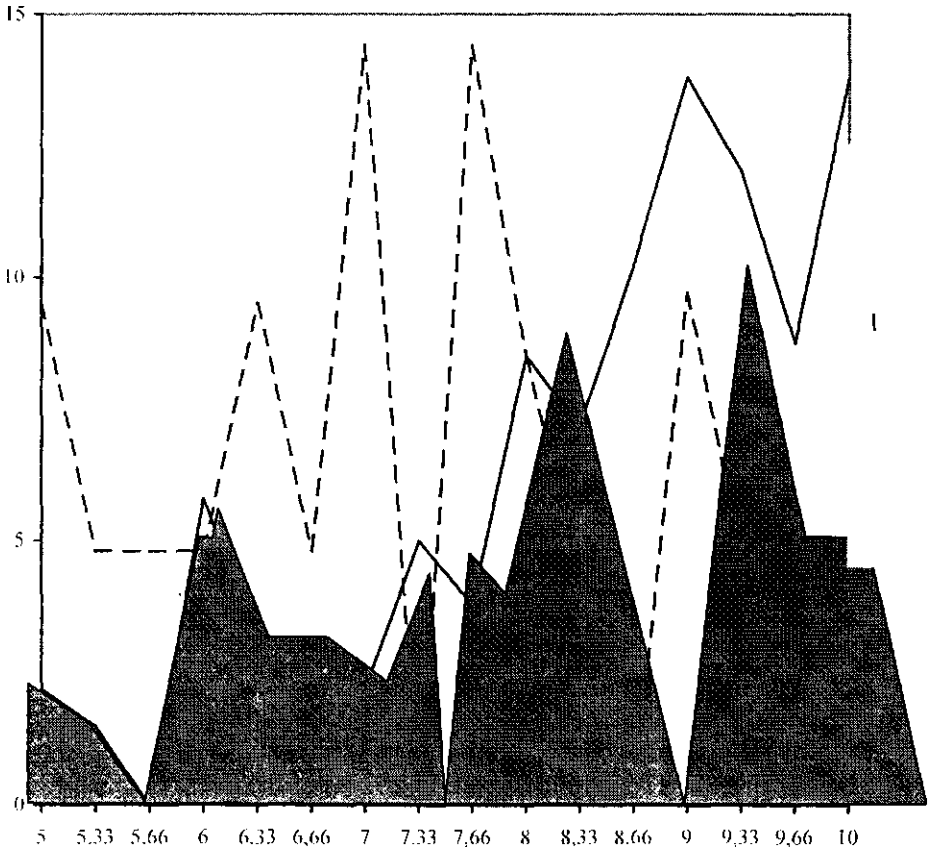
Tabelul nr. 1.9.

Estimarea procentajului de su jrapunere, O, între două distribuţii în funcţie de medii şi abaterea standard

O, 481	81	1, 445	47	2, 952
O, 507	80	1, 478	46	3, 028
O, 533	79	1, 511	45	3, 110
O, 559	78	1, 544	44	3, 196
O, 585	77	1, 578	43	3, 290
O, 611	76	1, 613	42	3, 391
O, 637	75	1, 648	41	3, 501
O. 664	74	1, 683	40	3, 624
O, 690	73	1, 719	39	3, 762
O.717	72	1, 756	38	3, 920
O, 744	71	1, 793	37	4, 101
O, 771	70	1, 831	36	4, 340
O, 798	69	1, 869	35	4, 653
O, 825	68	1, 908	34	5, 152
O, 852	67			

dintre cele două distribuţii de frecvenţă este zero. În cazul aici analizat procentajul de suprapunere a celor două distribuţii de frecvenţă este de 66%. Făcând diferenţa dintre suprapunerea totală, care este de 100%, şi procentajul de suprapunere mai sus calculat, obţinem: 100 – 66 = 34. Acest rezultat ne spune că între rezultatele şcolare (exprimate prin mediile anuale la limba română, în cazul dat) ale celor două grupe de elevi din clasa I (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) s-au

constatat diferenţe în proporţie de 34%.



Mediile anuale la limba română ale elevilor din clasa I

Fig. 1.16. Poligonul frecvenţelor mediilor anuale la limba română ale elevilor din clasa I (vezi tabelele 1.3 a. şi 6.)

elevi fără tulburări de limbaj (N = 138)

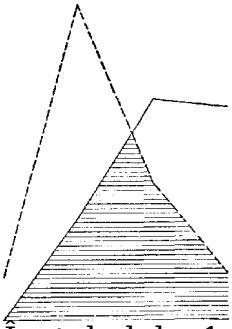
elevi cu tulburări le limbaj (N = 21) Partea haşurată reprezintă procentajul de iuprapunere (66%)

O e

În exemplul de care ne-am folosit până acum efectivul grupei cu tulburări de limbaj este foarte redus (N = 21), iar scara de evaluare prea nuanţată (16 trepte)

pentru un eşantion aşa de puţin voluminos. Aşa se explică forma atât de neregulată a poligonului frecvenţelor la această grupă de elevi. Procentajul de suprapunere este mai clar reprezentat, mai uşor de văzut, în fig. 1.17, care redă grafic distribuţiile de frecvenţă ale mediilor celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) Ia un eşantion de 15727 de elevi ai ciclului primar, din care 1309 sunt cu tulburări de limbaj (cifrele absolute sunt redate în anexa nr. 17).

Distribuţiile de frecvenţă analitice cuprinse în tabelul nr. 1.10, ca şi cele sintetizate în anexele nr. 17 – 27, întăresc aserţiunea demonstrată, ca mijloace statistice, în precedentele pagini. Oricare clasă am analiza-o şi la oricare obiect de învăţământ care necesită verbalizare) ne-am opri. vom constata că subliniem din nou concluzia *elevii fără tulburări de* limbaj obţin rezultate net superioare la învăţătură faţă de colegii lor handicapaţi din punctul de vedere al acurateţei limbajului.



În tabelele 1.10 şi 1.11 am dat doar două exemple care se înscriu pe linia afirmaţiei mai sus subliniate. Numeroasele, chiar foarte numeroasele exemple care s-ar mai putea adăuga le lăsăm pe seama cititorului interesat. îi oferim în anexele lucrării noastre cifrele absolute pe baza cărora poate să calculeze singur procentajele care-l interesează, pe judeţe şi pe clase ale ciclului primar, iar în tabelul nr. 1.3. a şi pe obiecte de învăţământ, dar – în această din urmă situaţie – pe un eşantion mai puţin voluminos (N = 802 elevi).

Observăm că în tabelul nr. 1.11 sunt date şi procentajele elevilor corigenţi, care lipsesc din tabelul nr.

1.10. Am precizat şi în titulatura acestor tabele că într-un caz este vorba de situaţia la învăţătură la sfârşitul trimestrului I la anului şcolar 1984/1985 (tabelul nr. 1.11), iar în celălalt caz de situaţia la învăţătura la sfârşitul anului menţionat (tabelul nr. 1.10). Privind cu atenţie datele tabelului nr. 1.11, constatăm că între cele două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) există o diferenţă de 30 de procente în privinţa rezultatelor foarte bune

Fig. 1.17. Poligonul frecvenţelor mediilor trimestriale la limba română ale elevilor din ciclu primar (vezi anexa nr. 17)

elevi fără tulburări de limbaj

(N = 14418)

elevi cu tulburări de limbaj

(N = 1309)

Partea haşurată reprezintă procentajul de suprapunere (59%)

Tabelul nr. 1.10

Situaţia procentuali comparativă a rezultatelor obţinute de elevii fără tulburări de limbaj şi cei cu tulburări de limbaj – la limba română – la sfârşitul anului şcolar 1984/1985. Procentele au fost calculate pe baza datelor cuprinse în tabelul nr. 1.3.a

Mediile obţinute	Grupele de elevi	Clasa		
		I	II	III
9 – 10	F	48, 2	48, 4	41, 4
	C	19, O	19, O	22, 8
5 – 6	F	8, 6	12, 7	12, 4
	C	23, 8	28, 5	37, 1

LEGENDA:

F – grupa elevilor tră tulburări de limbaj C – grupa elevilor cu tulburări de limbaj

Tabelul nr. 1.11

Situaţia comparativă a rezultatelor obţinute de elevii fără tulburări de limbaj şi cei cu tulburări de limbaj la sfârşitul trimestrului 1 al anului şcolar 1984/1985 (N = 15727). Procentele au fost calculate pe baza datelor cuprinse în anexa nr. 17

Mediile obţinute	Grupele de elevi	Clasa				al m
		I	II	III	IV	
9 – 10	F	45, 4	41, 3	37, 8	32, 7	1
	C	11, 9	9, 4	8, 8	6, 5	
5 – 6	F	16, 5	16, 9	19, 7	23, O	2
	C	44, 2	62, 4	58, 6	62, 5	O
4	F	2, 3	1, 1	O, 6	O, 8	
	C	17, 9	4, 4	4, O	5, 9	

LEGENDA:

F – grupa elevilor fără tulburări de limbaj C – grupa elevilor cu tulburări de limbaj la învăţătură (elevii fără tulburări de limbaj au obţinut medii de 9 şi 10 în proporţie de 39, 1%, în vreme ce colegii lor din cealaltă grupă doar în procent de 9, 2%). Situaţia se inversează în cazul rezultatelor slabe şi foarte slabe la învăţătură, cu precizarea că diferenţa dintre cele două grupe de elevi se ridică la peste 44 de procente (elevii fără tulburări de limbaj au obţinut medii sub 6 în proporţie de 20, 4% – 1, 2% din totalul lor fiind corigenţi –, în timp ce procentajul elevilor cu tulburări de limbaj care au obţinut aceleaşi rezultate se ridică la 65, 1% – 8, 1% din totalul acestora fiind corigenţi).

1.3.3.3. CORELAŢIA INTRE CALITATEA LIMBAJULUI ELEVILOR ŞI REUŞITA LOR ŞCOLARĂ. SEMNIFICAŢIA

ACESTEI CORELAŢII

Evidenţierea interdependenţei existente între calitatea limbajului elevilor din ciclul primar şi reuşita lor şcolară se realizează prin *calcularea raportului de corelaţie* (notat cu litera r, raport ale cărui valori calculate le-am dat în anexele nr! 7 – 27). Pentru a vedea cum s-a ajuns la aceste cifre, să revenim la exemplul nostru şi să prezentăm pe baza lui tehnica de calcul a raportului de corelaţie.

k	Mediile obţinute	Grupele de elevi		Total
		C (O)	F (l)	
	10		19	19
	9,66	1	12	13
	9,33	1	17	18
	9	2	19	21
	8,66		14	14
	8,33	1	10	11
	8	2	12	14
	7,66	3	5	8
	7,33		7	7
	7	3	3	6
	6,66	1	4	5
	6,33	2	4	6
	6	1	8	9
	5,	1		1

		66 5, 33 5	1 2	2 3	3 5
		Total	21	13 9	16 0

Corelaţia calităţii limbajului elevilor clasei I cu reuşita lor şcolară la limba română exprimată prin mediile obţinute de ei la sfârşitul anului şcolar 1984 – 1985. Datele din tabelul de corelaţie sunt extrase din tabelul 1.3.

X-jNJ

21 + 1 139 = 0, 86875

160

Sy. N.

M = J =

<y>? N.

10 19 + 9, 66 13 + 9, 33 18 + 9 – 21 + 8, 66 14 + 8, 33 11 +

M 4 + 7, 66 8 + 7, 33 – *1* + *1* – *6* + 6, 66 5 + 6, 33 6 + 6 9 +

5, 66 – 1 + 5, 33 – 3 + 5 – 5 160

= 8, 2744375

LEGENDA:

C – grupa elevilor cu tulburări de limbaj

F – grupa elevilor fără tulburări de limbaj

Total – numărul total al elevilor (F + C)

x – caracteristica factorială, determinantă (calitatea limbajului), cauza

M M – moment iniţial de ordinul unu, sau media variantelor lui x (variantele fiind o şi 1, aşa cum se vede şi în notaţia din tabelul de corelaţie) 1 – rangul grupei elevilor cu tulburări de limbaj

0 – rangul grupei elevilor fără tulburări de limbaj – indicele de însumare a lui x sau variaţia, de la o grupă la alta, a lui x (în cazul de faţă el ia valorile o şi 1)

y – caracteristica rezultată, determinată, efect (reuşita şcolară a elevilor exprimată prin note)

M, y) – moment iniţial de ordinul unu, media notelor

elevilor

1 – indicele de însumare a lui y, variaţia calificativelor elevilor pe grupe (clase) de note M (xy) – moment mixt de ordinul unu

2 sau s2 – parametru care în statistică a primit diverse denumiri: dispersie, varianţă, pătratul mediu. Variaţia este media diferenţelor (deviaţiilor) la pătrat. Varianţă mică înseamnă indice de omogenitate mare. N; – frecvenţa corespunzătoare grupei de note de la Xi. i la Xi (numărul de elevi care au obţinut note ce se cuprind în grupa i; adică, de 9 şi 10, de exemplu) Ne frecvenţa corespunzătoare rangului (variantei)

XXy. X. N.

„10 – 19 + 9, 66 – 12 + 9, 33 17 + 9 19 + 8, 66 – 14 + 8, 33 – 10 + 8 12 + 7, 66 – 5 +

M (xy, = SSNS 1.i

7, 33 – 7 + 7 – 3 + 6, 66 – 4 + 6, 33 – 4 + 6 – 8 + 5, 66-O + 5, 33 – 2 + 5 – 3”.

— / 3205 /5

160

02 () (O-O, 86875) 2 – 21 + O-O, 86875) 2 – 139 = Q11102

XNJ 160

j

2 „M (y)) N (10 – 8, 27) 2 19 + (9, 66 – 8, 27) 2 – 13 + (9, 33 – 8, 27) 2 18 + (9 – 8, 27) 2 21 +

— (8, 66 – 8, 27) 2 – 14 + (8, 33 – 8, 27) 2 11 + (8 – 8, 27) 2 14 + (7, 66 – 8, 27) 2 8 + (7, 33 – 8, 27) 2 – 7 + (7 – 8, 27) 2 – 6 + (6, 66 – 8, 27) 2 – 5 + (6, 33 – 8, 27) 2 – 6 + (6 – 8, 27) 2 – 9 + (5, 66 – 8, 27) 2 – l + (5, 33 – 8, 27) 2 – 3 +

= (5 – 8, 27) 2 – 5 = 4]3 160

= M – Mu) M (y) = 7, 326875 – (O, 86875 – 8, 2744375) = 9883 () 6 xy 102. a2 O, 1140234 + 1, 8709413

Prin rotunjire: r = 0, 30, ceea ce, în mod obişnuit, se scrie astfel: r =. 30 (aşa l-am scris şi noi în anexele nr. 15 – 17 ale lucrării de faţă)

În tabelul nr. 1.12 am redat un extras din tabelul nr.

1.3. a. Extrasul cuprinde doar datele care ne interesează pentru exemplul dat şi analizat de-a lungul acestei discuţii, cel al situaţiei la învăţătură, la limba română, a elevilor clasei I din şcoala cercetată. Tabelul nr. 1.12 este însoţit de prezentarea desfăşurată a tehnicii de calcul a coeficientului de corelaţie (r) şi de explicarea semnificaţiei simbolurilor utilizate pe parcurs.

Coeficientul de corelaţie la care am ajuns în urma efectuării calculelor (r =. 2988) exprimă relaţia dintre cele două variabile, x şi y (în cazul nostru: x = calitatea limbajului elevilor din ciclul primar, y = reuşita şcolară a acestor elevi sau rezultatele lor la învăţătură).

Se pune întrebarea: în ce măsură coeficientul stabilit prin modalitatea prezentată în tabelul nr. 1.12 se apropie de coeficientul de corelaţie (r) ce caracterizează colectivitatea generală din care am extras eşantionul cercetat de noi? Pentru a răspunde la această întrebare, apelăm la coeficientul de corelaţie *critic*, care reprezintă valoarea minimă ce trebuie să o ia un coeficient de corelaţie experimental pentru a fi socotit semnificativ. Aşadar, coeficientul de corelaţie critic este cel mai mic coeficient de corelaţie semnificativ.

Din tabelul special care stabileşte coeficienţii de corelaţie critici pentru diferite praguri de semnificaţie şi pentru diferite valori lui n = N – 2, extragem rândul lui n = N – 2 = 100:

n P =. 05 P =. 02 P =. 01

100.19.23.25

I

Aceste valori au fost cuprinse în „Legenda” fiecăreia din anexele nr. 17 – 27, care sintetizează în cifre (în coeficienţi de corelaţie) relaţia calităţii limbajului elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară, oferind astfel cititorului posibilitatea de a constata (prin comparaţie) gradul de semnificaţie al coeficienţilor de corelaţie determinaţi de noi la eşantionul studiat. La aceeaşi concluzie duce şi calcularea raportului corelaţiei neparametrice (r), a cărui mărime reflectă intensitatea

reală a legăturii dintre cele două variabile (x = calitatea limbajului elevilor şi y = reuşita lor şcolară). Pentru ilustrare vom lua exemplul de mai sus, al clasei I, şi vom calcula raportul x (y: – y) 2 Ne îl x (yi-y) 2-n, i

(y. – y) 2 N: = (7, 22 – 8, 27) 2 – 214 – (8, 43 – 8, 27) 2 – 139 = 26, 7109

X (y – y) 2 N, = (5 – 8, 27) 2 5 + (5, 33 – 8, 27) 2 3 + (5, 66 – 8, 27) 2 1 + (6 – 8, 27) 2 9 + (6, 33 – 8, 27) 2 6 + i

+ (6, 66 – 8, 27) 2 5 + (7 – 8, 27) 2 6 + (7, 33 – 8, 27) 2 7 + (7, 66 – 8, 27) 2 8 + (8 – 8, 27) 2 14 +

+ (8, 33 – 8, 27) 2 1 1 + (8, 66 – 8, 27) 2 14 + (9 – 8, 27) 2 21 + (9, 33 – 8, 27) 2 – 18 ++ (9, 66 – 8, 27.) 2 – 13 + (10 – 8, 27) 2 – 19 = 303, 5527

= 26, 7109 = 0, 2966382; prin rotunjire r = 0, 30. V 303, 5527

r (se citeşte era, este litera grecească era mic) – raport al corelaţiei neparametrice. Întrucât determinarea sa este dirijată de prezumţia neparametrică (ipoteza exprimării legăturii printr-un anumit tip de model), mărimea sa va reflecta intensitatea reală a legăturii dintre cele două variabile (x = calitatea limbajului elevilor şi z = reuşita lor şcolară). În cazul de faţă, r este identic cu r, întrucât r s-a calculat în ipoteza legăturii liniare, iar pentru situaţia dată dreapta este definită chiar de cele două medii condiţionate care intervin în calculul raportului de corelaţie.

Verificarea valorii unui coeficient de corelaţie (r) se face prin calcularea erorii probabile a acelui coeficient. Pentru aceasta se utilizează formula:

l-r2

Ei. lui r (C) =

Vn

Reluând exemplul de mai sus – pentru care am calculat atât valoarea lui r, cât şi valoarea lui rţ – şi făcând înlocuirile, vom avea:

„L-r2 1 – O, 302

Ei. lui r (c) = – = – = 0,072

VN VÂ60

Ţinând seama de cerinţa regulii de probare (care spune că pentru a fi probant un coeficient trebuie să întreacă de cel puţin trei ori valoarea erorii sale probabile), se poate spune că acest coeficient implică gradul de certitudine necesară, întrucât el întrece de mai bine de patru ori valoarea erorii sale probabile, după cum rezultă din calculul care urmează:

f – °’3°. = 4, 166

Ei. lui r (c) 0,072

Pentru a înlesni verificarea valorii probante a coeficientului de corelaţie au fost realizate tabele prin citirea cărora să se poată găsi fără calcul eroarea lui (vezi tabelul nr. 113).

Structura acestui tabel este următoarea: pe prima coloană din stânga se află numărul de măsuri (eşantionul N); pe primul rând de sus se află o serie de valori ale coeficientului de corelaţie, care de la 00 până la 70 (O, 70) merge crescând din 10 în 10, iar mai departe din 5 în 5, fiindcă valorile, apropiindu-se de 1 care indică o corelaţie perfectă – au o mare semnificaţie. De asemenea, N merge crescând din 10 în 10 până la 100, iar mai departe cu câte 25, apoi cu 50 şi în sfârşit cu sutele. Aceasta pentru că în măsura în care eşantionul creşte peste 100, asigură şi o corelaţie mai mare. În corpul tabelului se află erorile probabile. În dreptul fiecărui N pe orizontală sunt prevăzute erorile probabile pentru şi sub fiecare dintre coeficienţii înseriaţi. Citirea tabelului se face urmărindu-se evoluţia erorilor în funcţie de mărimea lui N şi a lui r (C). Reluând exemplul de mai sus: N = 160, r =. 30. În tabel nu vom găsi N = 160. Cea mai apropiată valoare de valoarea pe care o căutăm (N = 160) este N = 150. Unde se întretaie linia N = 150 cu coloana lui r =. 30 citim valoarea erorii probabile; 050. Eroarea probabilă găsită în tabel (care este de 050) este destul de apropiată de cea calculată de noi (care este.072).

Cunoscând valoarea lui r (care în exemplul de mai sus este de r =. 30, el exprimând intensitatea legăturii dintre x şi y, în cazul dat între calitatea limbajului elevilor

şi reuşita lor şcolară la limba română), putem *calcula valoarea* coeficientului de determinaţie, care este d = r2, coeficient care arată cât din nivelul caracteristicii rezultative (în cazul analizat aici caracteristica rezultativă este y, adică reuşita şcolară a elevilor se datorează influenţei caracteristicii factoriale sau determinate (care în cazul de faţă este x, simbol cu care am notat calitatea limbajului elevilor).

Exprimat procentual: d% = r2.100. În cazul analizat: d% =. 302 x 100 = 0,09 x 100 = 9. Deci, în cazul analizat mai sus, 9 este procentul care semnifică influenţa calităţii vorbirii elevilor asupra reuşitei şcolare. Altfel spus reuşita şcolară a elevilor este influenţată în proporţie de 9% de calitatea limbajului lor.

Valorile lui d% pentru coeficienţii de corelaţie calculaţi de noi sunt date în anexele nr. 17 – 27.

Numărul de măsuri (N)	Valorile coeficientului de corelaţie (r)						
	00	10	20	30	40	50	
10	213	,211	,205	194	179	160	17
20	,151	149	145	137	127	113	,097
30	,123	12	118	112	103	092	,079
40	,107	106	102	,097	,090	,090	,080
50	,095	,094	,092	087	,080	,072	,061
60	,087	,086	083	,079	,073	,065	,058
70	,081	080	,077	,073	,068	,060	,052
80	,	,	,	,	,	,	,

0,9	075,071	075,070	072,068	069,064	063,060	057,053	048,045
01,00	069,067	065,061	057,051	043,039			
125	060,060	058,055	051,045	039,035			
150	055,055	053,050	046,041	035,031			
200	048,047	046,043	040,036	031,027			
250	043,042	041,039	036,032	027,025			
300	039,039	037,035	033,029	025,022			
400	034,030	032,031	028,025	022,019			
500	030,033	029,027	025,023	019,018			
600	028,027	026,025	023,021	018,016			
750	025,024	024,022	021,018	018,014			
1.000	021,021	020,019	018,016	014,012			

1.3.3.4. SUBLINIEREA UNEI CONCLUZII

Analiza exemplului concret – realizată în paginile precedente cu scopul de a înlesni cititorului interpretarea datelor rezultate din cercetarea pe care am întreprins-o, precum şi informaţiile sintetizate în anexele lucrării de faţă subliniază, o dată în plus, concluzia potrivit căreia ELEVII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ OBŢIN REZULTATE ŞCOLARE MAI SLABE decât colegii lor care nu sunt marcaţi de astfel de handicapuri. Constatarea mai sus subliniată nu este nouă. Noi şi mult sporite, în raport cu cercetările anterioare întreprinse de alţi autori – sunt datele concrete pe care se sprijină această constatare. Nu

avem cunoştinţă ca în literatura de specialitate de la noi să se fi prezentat rezultatele unei cercetări concrete care să evidenţieze, cu date culese de pe o populaţie cât de cât reprezentativă, şi dintr-o arie geografică ceva mai largă, relaţia existentă între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară.

„Tulburările de vorbire au o influenţă negativă asupra rezultatelor la învăţătură şi în mod deosebit la limba romană" (E. Boşcaiu şi colab., 1965 – subl. ns.). *Dintre elevii cu tulburări de vorbire* care nu au fost luaţi sub tratament logopedic la sfârşitul primelor clase, *25% au fost declaraţi repetenţi, iar cca. 50% au promovat la limită*. În schimb, dintre elevii cu tulburări de vorbire care au fost corectaţi chiar numai de către educatoare, sub îndrumarea logopezilor, doar 8% au fost declaraţi repetenţi în primele clase (Cf. I. Străchinaru, 1959). *„Întrucât copiii cu defecte de vorbire întâmpină greutăţi foarte mari în învăţarea scris-cititului*, este necesar să se ia măsuri speciale de îndreptare a limbajului acestor copii" (A. Chircev, 1970 – subl. ns.). Într-un studiu cu privire la raportul dintre tulburările de vorbire şi dezvoltarea activităţii intelectuale la copil se apreciază că efectul negativ al acestor deficienţe asupra rezultatelor la învăţătură se realizează pe două căi diferite, „la bâlbâiţi prin intermediul sferei afective, iar la distalici prin anumite particularităţi ale activităţii intelectuale" (Cf. B. Zorgo şi E. Neagu, 1964). „În afară de influenţa negativă asupra randamentului şcolar, tulburările de limbaj prezintă uneori şi influenţe negative generale asupra activităţii şcolare a întregii clase din care fac parte. Din cauza copiilor care vorbesc defectuos se tulbură, prin râs şi imitare de către copii, disciplina clasei, ceea ce împiedică desfăşurarea normală a lecţiei. Uneori, copiii cu tulburări de limbaj pot exercita, prin imitare, o influenţă negativă asupra dezvoltării vorbirii normale la ceilalţi copii" (M. Guţu, 1975). Datele cercetării noastre confirmă din plin temeinicia acestor aserţiuni.

Care este cauza stării de fapt? Cu toate că sunt copii

cu tulburări de limbaj a căror zestre intelectuală este superioară celei pe care o au unii din colegii lor nemarcaţi de aceste deficienţe – dovadă prestaţiile lor şcolare de nivel la lucrările scrise la matematici, unde limbajul oral este mai puţin solicitat – ei obţin totuşi rezultate şcolare mai slabe, mai ales la disciplinele care implică utilizarea mai frecventă a limbajului. De ce? Cum se explică acest fenomen?

„Tulburările de limbaj – scrie M. Guţu – se răsfrâng, mai mult sau mai puţin dăunător, în dependenţă de natura lor, asupra personalităţii copiilor şi a sănătăţii lor neuro-psihice, cauzând frecvent un tablou, foarte complex de tulburări neuro-psihice secundare ca: *timiditate*, *nehotărâre*, *neîncredere în sine*, *izolare de colectiv*, *negativism*, *excitabilitate şi iritabilitate mărite*, *sentiment de inferioritate*, *nervozitate* etc. „(M. Guţu, 1975 – subl. ns.). „... fiecare defect de vorbire, oricât de neînsemnat ar fi, se răsfrânge dăunător asupra dicţiei, făcând vorbirea neestetică, monotonă, plictisitoare. Cel care vorbeşte defectuos, de cele mai multe ori nu reuşeşte să-şi exprime în mod adecvat gândurile şi sentimentele sale, cu diferitele lor nuanţe, fiind împiedicat prin aceasta de a exercita influenţa dorită asupra convorbitorilor”.

Copiii cu tulburări de limbaj nu pun întrebări în clasă, „chiar dacă au nedumeriri şi nu ridică mâna, chiar dacă ştiu foarte bine lecţia, fiindcă în sinea lor nu doresc să fie interogaţi. *Unii dintre aceşti copii rămân în urmă la învăţătură şi pierzând interesul pentru şcoală sunt categorisiţi ca oligofreni*, comiţându-se prin aceasta o gravă eroare care abate atenţia de la adevărata cauză a insuccesului şcolar şi de la măsurile adecvate logopedice prin care ele se remediază” (Idem – subl. ns.).

Corectarea copiilor cu tulburări de limbaj – prin eforturile unite ale tuturor factorilor educogeni: profesori logopezi, educatoare, învăţători, părinţi – este un act de caritate de importanţă socială. Pe lângă cortegiu! de neplăceri care însoţesc tulburările de limbaj în timpul şcolarităţii copilului, ele se resimt şi după absolvirea şcolii

limitându-i tânărului posibilităţile de opţiune profesională. „Dacă erorile sau defectele individuale de vorbire pot trece neobservate sau provoacă numai râsul – scrie Al. Rosetti –, în schimb administraţiile elimină pe funcţionarii care nu se conformă uzajului lingvistic general”. De asemenea, tinerii cu tulburări de limbaj nu pot îmbrăţişa cariera didactică, actoricească etc.

1.3.3.5. DOUĂ OBSERVAŢII

În legătură cu datele rezultate din cercetarea noastră se impun două observaţii.

Prima se referă la forma curbei de distribuţie. Revăzând cu atenţie figurile 1.16 şi 1.17 şi comparându-le cu figura 1.15, care reprezintă curba normală, vom fi surprinşi de forma acestor poligoane de frecvenţă. O distribuţie care se apropie de forma curbei gaussiene întâlnim doar la elevii cu tulburări de limbaj. Cum fig. 1.16 este prea puţin sugestivă în acest sens, datorită – cum am spus şi mai înainte – volumului foarte redus al aceste grupe de elevi (N = 21 elevi cu tulburări de limbaj în rândul celor 160 de elevi ai clasei I de la şcoala din care am luat exemplul pe care l-am comentat mai sus) şi datorită numărului mare al treptelor de evaluare utilizate (16 trepte), vom reprezenta grafic în fig. 1.18 datele privitoare la clasa I luate din anexa nr. 17, în care am redat situaţia generală (globală) pe cele zece judeţe luate în studiu. Observăm că numai unul din cele trei poligoane de frecvenţă reprezentate în fig. 1.18 sugerează o distribuţie normală, şi anume cel al elevilor cu tulburări de limbaj (N = 335).

Celelalte două poligoane de frecvenţă din această figură ne duc cu gândul la o distribuţie normală în formă de J, în care curba frecvenţelor este constant crescătoare. Din reprezentarea grafică de mai sus, ca şi din datele sintetizate în tabelul nr. 1.13. a şi în anexele 17 – 27, rezultă clar că în clasele ciclului primar este mult mai mare numărul elevilor cu medii de 9 şi 10 decât al celor cu medii de 5 şi 6. Din datele sintetizate în anexa nr. 17 constatăm că disproporţia dintre cele două grupe – a

elevilor cu rezultate de 9 şi 10 şi a celor cu rezultate de 5 şi 6 – este constant descrescătoare odată cu trecerea de la o clasă a ciclului primar la alta: 2, 2 în clasa I (adică numărul elevilor cu medii de 9 şi 10 este de 2, 2 ori mai mare decât al colegilor lor cu medii de 5 şi 6), 1, 8 în clasa a II-a, 1, 5 în clasa a III-a, şi 1, 2 în clasa a IV-a.

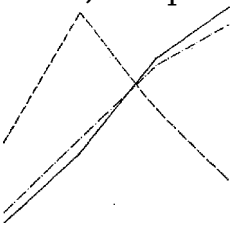
Situaţia mediilor generale anuale este şi mai şocantă în acest sens (a se vedea tabelul nr. 1.3. a). Aici mediile generale anuale sub 6 constituie adevărate *rara avis* (O, 5% în clasa a II-a, 1, 1% în clasa a III-a, O, 9% în clasa a IV-a), la clasa I ele lipsind cu desăvârşire. Dacă ar fi să ne

Fig. 1.1X. Poligonul frecvenţilor mediilor trimestriale la limba română ale elevilor w …

din clasa I (ve/. i anexa nr. i7) luam după mediile generale anuale, atunci în ciclul primar elevi fără tulburări de limbaj (N = 3 4 1 8) & maj găsi elev (s] abi şi foarte slafe) i ja învăţătură.

elevi eu tulburări de limbaj N = 33 5) o ¥

— u. taiui elevilor din clasa i (n = 3753) Ce minunat ar fi!!! Dar, din păcate, lucrurile nu stau chiar



aşa cum par ele la suprafaţă. Avem de-a face aici cu un fenomen de mascare (evident, neintenţionat, şi, am putea spune, inconştient) a rezultatelor slabe la obiectele de bază de către rezultatele bune ale aceloraşi elevi la dexterităţi, muzică, educaţie fizică, desen, purtare. Din tabelul nr. 1.3. a rezultă că niciunul din cei 160 de elevi ai clasei I nu are media generală anuală sub 6, 33 iar 113 (adică 70%) au mediile generale anuale între 9 şi 10. Dând puţin la o parte perdeaua roză a mediilor generale anuale şi privind mai atent situaţia la obiectele de bază ale clasei I, obiectele la care se pune temelia viitoarei arhitecturi intelectuale a elevului, observăm că numărul elevilor cu

medii anuale sub 6, 33 – ca să fim consecvenţi – este de 18 (adică 11, 2%) la limba romană şi tot atâţia la matematică, iar numărul elevilor cu medii de 9 şi 10 scade suniitor: 71 (adică 44, 3%) la limba română şi 64 (adică 40%) la matematică. Diferenţele constatate (de peste 10% în partea de joi a scării de evaluare şi aproape 30% în partea de sus a acestei scări) sunt demne de luat în seamă atunci când ne aflăm în căutarea unui criteriu veridic de evaluare a rezultatelor şcolare ale copiilor. Acesta este motivul pentru care în anexele nr. 17 – 27 ale lucrării noastre n-am sintetizat decât dalele referitoare la limba romană la sfârşitul trimestrului 1 al anului şcolar 1984 – 1985, considerând că la acest obiect, mai mult decât oricare altul din cursul ciclului primar, se reflectă cel mai clar diferenţele realmente existente între elevii fără tulburări de limbaj şi cei cu astfel de deficienţe.

Colegii noştri învăţători pot compara – şi am fi bucuroşi să o facă – rezultatele cercetării noastre – aici discutate – cu cele desprinse din analiza situaţiei din şcoala la care funcţionează, şi am fi satisfăcuţi dacă vom putea citi în paginile *Revistei de pedagogie* şi ale *Tribunei şcolii*, dacă şi în ce măsură concluziile la care au ajuns le confirmă pe ale noastre.

A doua observaţie. Urmărind cu atenţie media notelor obţinute de elevii ciclului primar se constată o scădere a acestor medii odată cu trecerea elevilor dintr-o clasă în alta, diferenţa dintre media clasei a IV-a şi cea a clasei 1 fiind destul de mare (vezi anexele nr. 17 – 27). După cum se poate vedea şi din tabelele nr. 1.14 şi 1.15, diferenţele sunt mai mici între clasele vecine şi mai mari între clasele extreme.

Tabelul nr. 1.14

Valorile lui z (dreapta sus) reprezentând diferenţa dintre mediile elevilor din ciclul primar, pe clase, şi pragurile de semnificaţie ale acestor valori (stânga jos)

Pragurile de semnificaţie	Valorile lui z				
	Clasa	I	II	III	

ale valorilor lui z	a				
	I		1, 33	3,00	
	II	nes.		2,00	
	III	01	05		
	IV	01	01	01	

Tabelul nr. 1.15

Semnificaţia diferenţei între mediile claselor ciclului primar. Situaţia globală pe cele zece judeţe cercetate (vezi anexa nr. 17)

D/ Ei. D	D şi Ei. D (cifrele din paranteze)				
	Clasa	I	II	III	
	I		0,04 (0,036)	O, 12 (0,038)	(0,0
	II	1, 11		0,08 (0,036)	(0,0
	III	3, 15.	2, 22		(0,0
	IV	7, 77	7, 06	4, 44	

NOTA:

Cifrele din paranteze reprezintă valoarea erorii probabile a diferenţei între mediile claselor ciclului primar. Datele din acest tabel, ca şi cele din tabelul 1.14, arată că diferenţele între mediile claselor vecine sunt mai mici decât cele între clasele mai îndepărtate. D/Ei. D este de 7 ori mai mic între clasele 1 şi a II-a decât între clasele I şi a IV-a. Comparând datele din acest tabel cu cele din tabelul nr. 1.14 constatăm acelaşi lucru: diferenţele între clasele ciclului primar sunt semnificative, excepţie făcând doar diferenţa între mediile claselor I şi a II-a (z = l, 33; D/Ei. D = l, II) şi diferenţa între mediile claselor a II-a şi a III-a (z = 2,00; D/Ei. D = 2, 22). Să reamintim regula de probare pentru a fi probant, D trebuie să fie de cel puţin trei ori mai mare decât Ei. D.

Evidenţierea cauzelor care generează acest nedorit, dar deosebit de interesant fenomen şcolar ar merita o

cercetare aparte. Oare, poate fi el pus pe seama scăderii interesului elevilor faţă de învăţătură, odată cu înaintarea lor în vârstă, când şcoala se străduieşte din răsputeri să trezească şi să cultive interesele cognitive ale învăţăceilor? Se datoresc oare ele unei curbe mereu ascendente pe care o descrie exigenţa dascălilor faţă de prestaţiile şcolare ale elevilor? Scad cumva pretenţiile şi aspiraţiile părinţilor în legătură cu odraslele lor, pe măsură ce aceştia înaintează în vârstă, pe măsură ce ei, părinţii se „obişnuiesc” cu noul statut – acela de şcolari – ai copiilor lor? Cresc, cumva, de la o clasă la alta sarcinile şcolare ale elevilor de aşa manieră încât tot mai puţini dintre ei le pot face faţă onorabil? Iată doar câteva dintre multele întrebări care ar putea fi formulate în legătură cu fenomenul constatat şi semnalat mai sus.

1.3.4. OPINII ŞI SUGESTII

„E greu să convingi pe cineva care nu te ascultă”.

Ana Aslan

Educatoarele şi învăţătorii care au răspuns la întrebările chestionarului nostru au formulat un mare număr de opinii şi sugestii, au făcut observaţii critice la diferite aspecte ale modului de organizare a învăţământului nostru, au împărtăşit cu largheţe din experienţa lor în domeniul logoterapiei, au centt păreri şi sprijin spre a-şi face mai rodnică munca ce o desfăşoară cu elevii logopaţi.

Socotind binevenite astfel de opinii şi sugestii – ele constituind de fapt un veritabil schimb de experienţă – le sintetizăm în rândurile care urmează şi încercăm să şi răspundem unora dintre nedumeririle celor care ne-au scris.

1.3.4.1 NECESITATEA CABINETELOR LOGOPEDICE

„Cabinetele de logopedie sunt necesare! – afirmă clar şi cu convingere înv. G.B. din Bădeni, judeţul Vâlcea – Chiar dacă noi, cadrele didactice, avem toată bunăvoinţa, chiar dacă elevii manifestă interes şi depun eforturi pentru corectarea tulburărilor de limbaj, acestea nu sunt suficiente. Să nu uităm că un cabinet logopedic nu

înseamnă numai corectarea deficienţelor de limbaj, ci înseamnă şi *înlăturarea complexelor de inferioritate*, înseamnă *cultivarea încrederii elevului în forţele proprii*. Un cabinet logopedic înseamnă un mare lucru pentru şcoală, un mare ajutor pentru cadrele didactice. Am văzut de multe ori un cabinet logopedic şi mi-am dat seama că şi instrumentele de logopedie, materialul didactic de care dispune el au o mare importanţă. Trebuie să recunoaştem că noi, dascălii, nu avem nici pregătirea, specializarea necesară prestării unei munci logopedice. Or, în cabinete se lucrează metodic, ştiinţific, nu la întâmplare".

Opinii similare au formulat şi alţi dascăli de pe aceleaşi meleaguri, vâlcene şi sibiene, unii dintre ei relevând eficienţa muncii desfăşurate în cabinetele logopedice din Sibiu, Mediaş şi Orlat, iar alţii solicitând sprijinul cabinetelor logopedice din preajmă pentru înlăturarea tulburărilor de limbaj care mai persistă la copii pe care-i învaţă. S.M. din Cisnădie (Judeţul Sibiu), de pildă, solicită ca „la unele cabinete şcolare din localitate să se deplaseze o zi pe săptămână, sau măcar o zi pe lună, *profesorul logoped* din Sibiu".

Necesitatea sprijinului pe care trebuie să-l primească educatoarele, învăţătorii şi părinţii din partea specialiştilor în probleme logoterapeutice (sau, cum spune C.F. din Sărmăşag, judeţul Sălaj, „nevoia conlucrării noastre cu *logopezii*) este una din doleanţele mereu prezente în răspunsurile primite de la educatoare şi învăţători. Lipsa cadrelor de specialitate, în speţă a profesorilor logopezi este semnalată într-o multitudine de forme, de la formulările cele mai blânde la criticile cele mai aspre (acestea din urmă nu întotdeauna întemeiate). „*Se impune cu necesitate* – spune textual F.R. din Zalău, judeţul Sălaj – *existenţa unui mare număr de logopezi*, care să desfăşoare o activitate susţinută şi permanentă cu copii care prezintă tulburări de vorbire, în special cu cei de 4 – 6 ani". „Rolul logopezilor în şcolile noastre este de necontestat – afirmă cu toată convingerea F.B. din Oradea, judeţul Bihor. Ei ne ajută foarte mult în corectarea tulburărilor de limbaj

uşurându-ne munca la clasă şi contribuind substanţial la prevenirea insuccesului şcolar al copiilor cu astfel de deficienţe”.

În legătură cu *numărul posturilor de logopezi*, una din problemele cu care ne-am întâlnit foarte des în fiecare din cele 10 judeţe cercetate de noi, se impun câteva precizări. Art. 163 din partea a V-a (intitulată *Centrele logopedice şcolare*) al *Regulamentului şco*lilor *de cultură generală pentru copii cu deficienţe*, aprobat cu ordinul ministrului nr. 861 din 1971 (regulamentul în vigoare), stipulează: „Numărul posturilor de logopezi se stabileşte anual, prin planul de reţea şi şcolarizare în funcţie de numărul copiilor cu defecte de vorbire luaţi în evidenţă”. Art. 273 din regulamentul precedent acestuia, cel aprobat cu ordinul ministrului nr. 667/1966 preciza: „centrele logopedice interşcolare se înfiinţează cu două posturi de profesori logopezi (Ia o populaţie şcolară de 4.000 – 5.000 copii-elevi)”, iar art. 261 al aceluiaşi act normativ arată că: „fiecare profesor logoped va examina în perioada de depistare 1.000 – 1200 de copii şi elevi din grădiniţele şi şcolile care fac parte din raza de activitate a cabinetului interşcolar”. Deci: la o populaţie de 2000 – 2500 de copii preşcolari şi elevi se poate înfiinţa (cu aprobarea M.E.I., la propunerea Consiliilor Populare judeţene) un centru logopedic interşcolar cu un post, iar profesorul logoped va trebui să examineze în perioada de depistare aproximativ jumătate din efectiv adică 1.000 – 1200 de copii şi elevi. Prin urmare, dorinţa multor educatoare şi învăţători ca *în fiecare grădiniţă sau şcoală mai mare să existe un post de profesor logoped nu* va putea fi niciodată îndeplinită, ea fiind neîntemeiată.

Netemeinicia unei astfel de solicitări rezultă dintr-un calcul foarte simplu. Să deschidem împreună *Anuarul statistic al R. Socialiste România* pe anul 1986 şi să dăm în acest fel un răspuns tuturor celor interesaţi de problema asigurării cu personal calificat în logopedie a reţelei noastre şcolare. Citim în această lucrare la pag. 315 că în anul şcolar 1985 /1986 în judeţul Sălaj (de pildă)

funcţionau 210 grădiniţe de copii, în care 466 de educatoare se ocupau cu educarea a 12099 de copii. La pagina următoare a aceleiaşi lucrări aflăm că în acest judeţ funcţionau în amintitul an şcolar un număr de 282 de şcoli generale, frecventate de 35147 de elevi şi încadrate cu 2054 de învăţători şi profesori. Totalizând, rezultă că numărul unităţilor de învăţământ preşcolar şi general era de 492 (210 + 282), al copiilor preşcolari şi elevilor din învăţământul primar şi gimnazial era de 47246 (12099 + 35147), iar al dascălilor era de 2520 (466 + 2054). Dacă – aşa cum am arătat că prevede *Regulamentul* – la un număr de 2000 – 2500 de copii preşcolari şi elevi revine un post de profesor logoped, înseamnă că numărul minim de profesori logopezi în judeţul Sălaj în anul şcolar 1985/1986 trebuia să fie de 18, 9 (adică 47246: 2500) iar numărul maxim de 23, 6 (adică 47246: 2000). Aceasta înseamnă că – dacă ar fi existat în realitate acest număr de specialişti în logopedie în reţeaua de învăţământ a judeţul Sălaj, în anul şcolar în discuţie – în raza de activitate a fiecărui profesor logoped ar fi între 20, 8 şi 26, O unităţi de învăţământ (grădiniţe şi şcoli generale) ceea ce – trebuie să recunoaştem – nu-i deloc puţin.

Făcând acest calcul la nivelul întregii noastre reţele şcolare – bazaţi tot pe *Anuarul statistic* mai sus citat – rezultă că încărcarea fiecărui profesor logoped ar fi fost în anul 1985/1986, în medie 13, 8 – 17, 2 unităţi de învăţământ (grădiniţe şi şcoli generale).

Rezultă clar că încadrarea fiecărei grădiniţe sau şcoli mai mari cu câte un profesor logoped – dorinţă exprimată în răspunsurile lor de un mare număr de educatoare şi învăţători – *nu se justifică*.

Coroborând precizările de mai sus cu prevederile art. 178 al *Regulamentului* din 1971 (din care citäm: „fiecare profesor logoped lucrează în cursul unui an şcolar cu un efectiv de 35 – 40 copii şcolari şi preşcolari ce prezintă tulburări de vorbire”, prin tulburări de vorbire înţelegându-se – în lumina art. 161 al amintitului act normativ – „tulburările vocii, ale articulării sunetelor şi

cuvintelor, tulburări de ritm, dificultăţile lexicale, grafice şi ortografice precum şi alte tulburări de limbaj care fac dificilă adaptarea şcolară şi socială a copilului”), rezultă că un procent destul de scăzut dintre copiii cu tulburări de limbaj (cca. 14%16%), şi anume copii cu tulburări grave, intră în sarcina directă a profesorului logoped, de restul copiilor – adică de copii cu tulburări de limbaj mai uşoare – trebuie să se ocupe educatoarele, învăţătorii şi părinţii sub îndrumarea logopedului. Să concretizăm: presupunem că în raza de activitate a unui centru logopedic interşcolar cca. 10% din totalul copiilor şi elevilor (total pe care îl cifrăm aici la maximum, adică la 2500 de copii şi elevi, câţi ar reveni unui singur profesor logoped) au tulburări de limbaj, 10% este un procentaj destul de mic dacă îl raportăm la cel semnalat în literatura de specialitate pentru copii preşcolari şi cei de vârstă şcolară mică (17 – 28%), dar este cel mai apropiat de datele rezultate din cercetarea noastră. În cifre absolute, 10% din 2500 este 250; acesta ar fi numărul copiilor cu tulburări de limbaj. Dintre aceşti 250 de copii doar 35 – 40 (adică 14 – 16%) – şi anume, cei mai gravi vor putea fi trataţi de profesorul logoped, restul de 210 – 215 (adică 84 – 86%) din cei 250 de copii trebuind să fie corectaţi de educatoare şi învăţători, în colaborare cu părinţii sub îndrumarea logopedului.

1.3.4.2. NECESITATEA LECŢIILOR DE LOGOPEDIE

Am văzut, deci, că un procent foarte mare din rândul copiilor cu tulburări de limbaj (cca. 84 – 86%) trebuie corectaţi de educatoare, învăţători şi părinţi. Dascălii ştiu foarte bine acest lucru şi îl simt din plin. De aceea cer, în răspunsurile lor, introducerea cât mai grabnică în planurile de învăţământ ale liceelor pedagogice, precum şi în programele cursurilor de perfecţionare şi de pregătire în vederea obţinerii gradelor didactice de către educatoare şi învăţători a unor noţiuni de logopedie (dacă nu chiar a unei discipline aparte, prevăzute cu aplicaţii practice). „Datorită faptului că în sate comune şi în majoritatea oraşelor *nu există logopezi* – spune L.D. din Dumbrăveni,

judeţul Sibiu – ar fi necesar ca în cadrul cursurilor de reciclare, şi în perspectivă în cadrul orelor de psihologie anul III şi IV de liceu pedagogic *să se introducă noţiuni de logopedie* şi modalităţi de corectare a sunetelor sau a grupelor de sunete care se pronunţă greşit”. „În şcoală (liceul pedagogic pe care l-a absolvit – n. ns.) n-am făcut nimic legat de logopedie, iar aici unde funcţionez (Şcoala generală din Tulea, judeţul Bihor – n. ns) nu am posibilitatea consultării unui logoped”. Acesta-i constatarea. Urmează propunerea formulată de acelaşi dascăl M. P.: „/ «*liceele pedagogice să se predea şi noţiuni de logopedie* pentru ca apoi educatoarele şi învăţătorii să se poată descurca şi singuri în cazurile mai puţin grave”. Mai mult: „La cursurile de reciclare să *se introducă şi ore de logopedie*, ţinute de specialişti, care să ne dea îndrumările necesare”. Şi: „Un logoped să ajungă în fiecare şcoală măcar de 2 – 3 ori pe an pentru a da indicaţii – la faţa locului şi pe viu – învăţătorilor asupra modului cum pot fi corectate „greşelile de exprimare” (adică tulburările de limbaj – n. ns.) ale elevilor”.

„Fiind o frână în parcurgerea în bune condiţii a programelor şcolare – este de părere B.G. din Pomi, judeţul Satu-Mare – şi răsfrângându-se negativ nu numai asupra copiilor logopaţi, ci asupra întregului colectiv al clasei, tulburările de limbaj trebuie să stea mai mult în atenţia factorilor de decizie din învăţământ”. „Întrucât în judeţul Satu-Mare *nu există suficiente cadre care să se ocupe de problemele de logopedie* – observă S.J. din Sanistău, judeţul Satu-Mare – inspectoratul şcolar ar trebui să ceară M.E.I. să remedieze acest neajuns prin înfiinţarea unor noi cabinete logopedice care să trateze cazurile mai dificile şi prin *instruirea logopedică a cadrelor didactice* din învăţământul preşcolar şi primar pe teme de logopedie”.

„În liceele pedagogice – spune S.O. din Ariniş, judeţul Maramureş – să se facă lecţii prin care viitorul învăţător să ştie ce defecte de vorbire, scriere şi citire pot apărea în rândul elevilor şi care din ele pot fi corectate uşor şi cum”.

Am reprodus mai sus doar câteva din formulările

care exprimă dorinţa stăruitoare a atâtor educatoare şi învăţători, oameni ai şcolii care, deşi nu s-au văzut şi nu şi-au vorbit unii altora, gândesc la unison nevoile reale ale învăţământului.

Că „educatorii trebuie educaţi" rezultă nu numai din formulările lor directe, clare şi răspicate, din care am citat mai sus, ci şi din date, să le zicem, indirecte. N-am cerut educatorilor şi învăţătorilor chestionaţi să facă dovada unor cunoştinţe de strictă specialitate (cum ar fi etiologia sau etiopatologia tulburărilor de limbaj întâlnite de ei la copiii cu care lucrează, pentru că numai întâmplător puteau şti unii dintre ei şi asemenea lucruri), ci i-am solicitat, între altele, să diferenţieze formele sub care se manifestă – de exemplu – tulburările de pronunţie, ţinând seama de un singur criteriu: aspectul exterior al fonemului. Am dorit să vedem în ce măsură stăpânesc ei nişte cunoştinţe generale, absolut necesare, chiar şi în cea mai simplă activitate logoterapeutică. Rezultatul: 37, 7% dintre educatoarele investigate şi 31, 7% dintre învăţători nu au putut face aceste diferenţieri.

Preocupaţi mereu de problema tulburărilor de limbaj, dascălii încearcă – apelând la intuiţie şi la empirismul pedagogic, pentru că, după cum am văzut, informaţiile ştiinţifice le lipsesc – să rezolve şi delicatele probleme etiologice ale acestor deficienţe. „Copii cu tulburări de limbaj provin din familii în care părinţii şi fraţii lor se manifestă asemănător" – opinează D.T. din Andrid, judeţul Satu-Mare. Un exemplu concludent de confuzie etiologică şi tratare empirică, dar care vădeşte din plin aviditatea de informaţie ştiinţifică, la obiect, a dascălilor, este cel care urmează (relatata de S. M din Negreşti-Oaş, judeţul Satu-Mare): „În seria anterioară am avut o elevă care în clasa I *nu a vorbit din cauza încăpăţânării*. Dacă o obligam să vorbească (cum?! – n. ns.), *plângea sau nu mai venea la şcoală*. Era foarte *retrasă*... În clasa a H a a început să mai vorbească, dar numai *când o încurajam*". Cazul, aparent foarte grav, ne aduce în minte cuvintele pe care Shakespeare le-a pus în gura lui Hamlet: „Mai presus de

toate este să ai încredere în tine”, cuvinte care exprimă atât de laconic şi de sugestiv laitmotivul cărţii pentru părinţi, *Copiii timizi*, apărută la E.D.P. cu mai bine de un deceniu şi jumătate în urmă şi datorită lui Mihai Ghivirigă. În puţine şi atrăgătoare pagini – urmând deviza retorului roman Marcus Fabius Quintilianus: *Non multa, sed multum* – autorul amintitei cărţi – el însuşi un fost copil timid – prezintă modalităţi de rezolvare a unor cazuri similare celui mai sus citat. În cazul fetiţei, nu de încăpăţânare este vorba, ci de timiditate, neajunsuri care din punct de vedere pedagogic, nu se tratează cu aceleaşi „medicamente”. Încăpăţânarea este o carenţă educaţională, caracterială, care constă în „a stărui cu îndârjire într-o *comportare voluntară* (deci conştientă) fără a ţine seama de împrejurări, în vreme ce timiditatea – definită încă acum mai bine de şase decenii de către L. Dugas – este o stare complexă, *un amestec de ruşine şi teamă*, având acest dublu caracter de a se produce întotdeauna şi exclusiv în prezenţa oamenilor şi de a fi în ea însăşi nejustificată şi fără obiect, altfel spus, de a fi o *falsă ruşine şi o falsă teamă*. Timidul este lipsit de îndrăzneală, de încredere în sine, este sfios, ruşinos. Aşadar, încăpăţânarea este un capriciu ce nu se confundă cu timiditatea, care odată conştientizată este pe jumătate vindecată. Există timizi la toate vârstele: „Cazul copilului intimidat, *de la care nu poţi scote nici cum îl cheamă*” al elevului care amuţeşte la tablă, al îndrăgostitului fâstâcit şi stupid sau al adultului care se sufocă de emoţie şi se bâlbâie penibil ori de câte ori trebuie să vorbească în public, sunt la fel de cunoscute”. „Părinţii – continuă M. Ghivirigă (şi de multe ori şi dascălii, adăugăm noi) – doar constată timiditatea (iar uneori o confundă cu încăpăţânarea – n. ns.), fără să ştie cum să procedeze”.

1.3.4.3. NECESITATEA UNUI ÎNDRUMĂTOR LOGOTERAPEUTIC

„Ar fi binevenită editarea unui îndrumător pentru educatoare, învăţători şi părinţi, care să prezinte modalităţi practice de îndreptare a tulburărilor de limbaj

ce se manifestă la copiii preşcolari şi la cei de vârstă şcolară mică" – este de părere D.C. din Andrid, judeţul Satu-Mare. Un astfel de îndrumător ne este foarte necesar întrucât noi, educatoarele şi învăţătorii, n-am primit în liceul pedagogic cunoştinţe necesare prestării unei activităţi logopedice, spune S.J. din localitatea Ady Endre, judeţul Satu-Mare, iar din librării, „din păcate, niciodată n-am avut norocul să pot cumpăra o lucrare care să mă ajute în activitatea cu această categorie de copii". Notăm aici că pentru educatoare (nu şi pentru învăţători) M.E.I. a editat un astfel de îndrumător în urmă cu mai bine de un deceniu, dar într-un tiraj care nu a permis ajungerea lui în toate locurile unde era aşteptat.

„Ca învăţătoare – spune G.A. din Rusăneşti, judeţul Vâlcea – aş fi foarte bucuroasă să se poată pune la îndemâna noastră un îndreptar util în această direcţie, fiind o problemă destul de serioasă în activitatea de învăţare problema pronunţării corecte a sunetelor de către copii", iar G.M. din Sadu, judeţul Sibiu, arătând că logoterapia „este totuşi un domeniu ce dă încă de furcă omului de la catedră", se referă concret la conţinutul unui astfel de „*manual de logopedie*". „Ar fi *progresist* (sic!) – îşi formulează dorinţa D.E. din Ostroveni, judeţul Vâlcea – să se elaboreze un material care să cuprindă metode şi mijloace de corectare, la îndemâna educatoarei, pe care aceasta să le poată utiliza curent în activitatea practică din grădiniţă. Acest material să cuprindă exerciţii şi jocuri adecvate vârstei preşcolare, repartizate în funcţie de tulburările de limbaj".

„Ar fi bine să apară lucrări care să cuprindă multe exerciţii prin care să putem veni în ajutorul copiilor cu tulburări de limbaj pe care-i învăţăm", precum şi lucrări – în tiraj îndestulător – „care să prezinte metodele şi procedeele prin care logopedul îndrumă şi corectează copiii cu tulburări de limbaj", spune F.Z. din Oradea, iar G.M. din Beiuş, judeţul Bihor, afirmă că astfel de lucrări i-ar ajuta mult în munca de corectare a tulburărilor de limbaj atât pe dascăli, cât şi pe părinţi, „măcar pe cei

interesaţi”. „Cred că şi chiar o parte din copii, dacă vor fi recuperaţi, va fi un câştig mare pentru societate”. Şi: „Propun ca îndreptarul să fie ilustrat cu imagini care să arate calea de obţinere a sunetului corect ce trebuie însuşit de copil „şi „să-l putem obţine şi noi cei din provincie, mai ales că nu sunt logopezi suficienţi, iar copii cu deficienţe de vorbire sunt, din nefericire, destul de mulţi” – conchide înv. din Beiuş.

Alături de cerinţa clar formulată a editării unui „manual de logopedie”, găsim în răspunsurile dascălilor şi sugestii privind conţinutul unei atare lucrări. Dintre numeroasele exemple pe care le-am putea cita aici, care reflectă febrila căutare de către educatoare şi învăţători a celor mai eficiente modalităţi de corectare a copiilor cu tulburări de limbaj, vom prezenta mai jos pe vei relatat de C.M. din Ghirolt, judeţul Satu-Mare: am în clasa a II-a o fetiţă cu tulburări de pronunţie. Foarte frecvente sunt cazurile când această fetiţă nu diferenţiază sunetele care au o sonoritate apropiată. Acest lucru l-am observat încă din clasa I. Am efectuat cu ea numeroase exerciţii de pronunţare corectă a sunetelor, la toate disciplinele, dar mai ales la dezvoltarea vorbirii, citire şi scriere. În perioada preabecedară am pus un accent deosebit pe rostirea sunetelor – problemă şi pentru aceasta am efectuat numeroase exerciţii de mişcare – care sunt un bun mijloc de exersare a aparatului respirator – ca de pildă: umflatul baloanelor, umflarea puternică a obrajilor şi dezumflarea lor treptată etc. De asemenea, am pus-o să imite foşnetul frunzelor, şuieratul vântului, zumzetul albinelor. Tot în scopul corectării acestor tulburări, în activităţile în completare am învăţat-o scurte poezii în care apare frecvent un sunet. De exemplu pentru sunetul *r*:

„Rică nu ştia să zică Râu, răţuşcă, rămurică.

Dar de când băiatul învaţă Poezia despre raţă ştie bine ca să zică Râu, răţuşcă, rămurică”.

Prin diferite exerciţii desfăşurate sub formă de joc – continuă înv. Din Ghirolt – copiii au fost puşi în situaţia de a pronunţa denumirile unor obiecte (lucruri) fiinţe etc.,

care se deosebesc printr-un singur sunet: pere – mere-bere, mamăramă-Iamă, barză-varză, lac-mac-sac-rac etc. Eu, personal, *folosesc orice mijloc* pentru corectarea copiilor cu tulburări de limbaj, atât la şcoală cât şi acasă, cu ocazia vizitelor la domiciliu, şi ori de câte ori am prilejul de a mă vedea cu copiii. Am constatat – citäm în continuare din însemnările aceluiaşi dascăl – că o bună parte din tulburările de pronunţie apar datorită grabei, repeziciunii cu care vorbesc unii copii (tahilalia – n. ns.). Pentru a înlătura această cauză am efectuat exerciţii care să-i obişnuiască pe copii cu un ritm normal de respiraţie, cu folosirea corectă a pauzelor în timpul vorbirii: inspiraţii adânci urmate de expiraţii puternice şi prelungite pentru fortificarea muşchilor abdominali şi ai gâtului. Un rol aparte am acordat exerciţiilor de analiza şi sinteză fonetică. Imediat ce am depistat deficienţa de limbaj, am trecut la despărţirea cuvântului în silabe şi a silabelor în sunete, am scris cuvântul pe tablă, copiii l-au scris în caiete, şi l-am citit aşa despărţit, după care am trecut la realizarea sintezei lui, adică la citirea lui ca un tot unitar.

Preşcolarii, mai ales cei mici – spune T.M. din Dragomireşti, judeţul Maramureş – nu reuşesc în toate cazurile să diferenţieze şi să pronunţe corect anumite sunete ale limbii noastre: r, s, ş, t etc. Adesea le omit din cuvânt sau le înlocuiesc cu cuvinte mai uşor de pronunţat. Am observat la unii copii tendinţa de omitere a consoanei r, indiferent de locul pe care aceasta îl ocupă în structura cuvântului. Am întâlnit, de asemenea, copii care din două sau mai multe consoane alăturate pronunţă numai una. Ştiind, ca de altminteri toate colegele sale „grădiniţa trebuie să-l înzestreze pe copil cu un limbaj nuanţat şi bogat”, educatoarea, din ale cărei însemnări am citat aici, arată că, „prin munca diferenţiată şi prin munca în grupuri mici de copii am reuşit să exersez auzul lor fonematic astfel încât să perceapă distinct şi corect fiecare sunet al limbii, să distingă diferenţele de accent sau deosebirile între consoanele surde şi cele sonore. Însuşi dialogul copil – educator şi copil – copii este o modalitate de exersare, de

antrenament lexical şi de însuşire a structurii gramaticale a TImbii”.

Z. I. – tot din Dragomireşti – prezintă o adevărată lecţie de logoterapie desfăşurată cu unul dintre elevii săi, care „are tulburarea de pronunţie – sigmatism, adică omite sunetul sau îl înlocuieşte cu alte sunete mai uşor de pronunţat”. Dăscăliţa pune la originea acestei tulburări a distalicului său – care are un vocabular redus. Întâmpină reale dificultăţi la citire şi scriere şi a cărui vorbire „păsărească” este greu inteligibilă pentru cei din preajmă – unele „anomalii ale maxilarelor şi dinţilor „întrucât – citäm din nou – ” alte tulburări de auz nu sunt vizibile „(sic!). Convinsă fiind că anomalia distalicului său se datorează „complexităţii articulatorii a acestor sunete, mişcărilor complexe şi de mare fineţe pe care trebuie să le execute limba în timpul rostirii”, înv. şi-a început munca de logoterapeut cu „exerciţii de dezvoltare a capacităţii respiratorii a motricităţii linguale (cerând elevului să facă limba, pe rând, ceşcuţă, lopăţică, săgetă, jgheab etc.) şi a motricităţii aparatului fonator”; a trecut apoi la exerciţii de recunoaştere şi de utilizare în scris a sunetului deficitar şi şi-a „familiarizat elevul cu modul cum trebuie să-şi ţină limba în poziţia de articulare a sunetului’s: cu vârful la baza incisivilor inferiori, dinţii închişi, iar buzele alungite”. Şi, pentru a ne introduce de-a binelea în atmosfera unui cabinet logopedic, adaugă: toate *„aceste exerciţii făcându-se în faţa oglinzii”*, iar „acolo unde am întâmpinat greutăţi am folosit imagini (imaginea casei, dedesubt cu denumirea ei incompletă: ca…)”. Gradarea exerciţiilor logopedice – de la simplu la complex, de la uşor la greu – n-a fost nici ea neglijată: de la utilizarea sunetului în cuvintele monosilabice s-a trecut la cuvintele plurisilabice, în care sunetul a fost plasat în trei poziţii: iniţială, mijlocie şi terminală, spre a se ajunge în final la propoziţii şi fraze.

Elaborarea şi editarea unui îndrumător logoterapeutic este cu atât mai necesară cu cât – după cum va reieşi şi din exemplul care urmează – sunt încă destul de numeroşi dascălii care, deşi nu stăpânesc cele

mai elementare noţiuni în domeniu, încearcă să desfăşoare o activitate logoterapeutică. Şi unii sunt chiar convinşi că ceea ce fac ei se cheamă logoterapie. „Copiii care au tulburări de bâlbâială – crede B.S. din Stârciu, judeţul Sălaj – provin din familii în care unul din părinţi are această defecţiune”. Se ştie bine că nu pot fi reduse cauzele acestei tulburări de ritm – care este bâlbâiala – la moştenirea părintelui cu necazuri (la ereditate) sau la imitarea de către copil numai a aceluia dintre părinţii săi care se bâlbâie. Obârşiile acestor deficienţe sunt mult mai ascunse şi descoperirea lor nu se poate realiza prin simpla constatare că unul dintre părinţii copilului logopat se bâlbâie. Dar, unui dascăl (educator sau învăţător) nu i se cer lucruri aşa de pretenţioase ca rezolvarea problemei etiologiei bâlbâielii. Exemplul la care spuneam că ne vom opri abia acum urmează: confundând defecte de limbaj fundamental deosebite între ele, O.E. din Zalău afirmă cu toată convingerea (şi naivitatea) că „bâlbâiala de origine psihică (emoţională) se poate elimina prin copierea (transcrierea) unui text scris cu litere de tipar de către elevii în cauză, începând cu clasa I, după învăţarea literelor”. Urmează în (însemnările sale) dozarea materialului utilizat în „eliminarea bâlbâielii”, ca într-o reţetă de pus pe iarnă (ex. 5 – 10 cuvinte pe săptămână în clasa I, 5 – 10 propoziţii pe săptămână în clasa a II-a, 10 – 16 propoziţii pe săptămână în clasa a III-a, 10 – 15 fraze pe săptămână în clasa a IV-a), după care autorul „metodei” înfăţişează rezultatele: „Folosind această metodă (terapie), bâlbâiala a dispărut total la patru elevi, parţial la doi la sfârşitul ciclului primar”. Ce minunat ar fi să fie aşa! Dar, pentru a vedea că – în privinţa bâlbâielii – lucrurile nu sunt chiar atât de simple cum li se par unora, recomandăm celor interesaţi documentata şi frumos scrisa lucrare *Bâlbâiala, prevenire şi tratament*, a Emiliei Boşcaiu.

1.3.4.4. NECESITATEA COLABORĂRII ŞCOLII CU FAMILIA

Una din modalităţile de preîntâmpinare a efectelor negative ale tulburărilor de limbaj la copii o constituie

interesul activ şi mereu sporit al părinţilor faţă de dificultăţile de vorbire ale copiilor lor. Interesul destul de scăzut al părinţilor faţă de tulburările de limbaj ale copiilor (59% la grădiniţă şi 32, 5% la ciclul primar) trebuie să stea mereu în atenţia noastră, a dascălilor. Rodnicia muncii educatorului depinde în foarte mare măsura şi în toate sferele preocupărilor sale – inclusiv în cel ai activităţii de corectare a tulburărilor de limbaj – de conlucrarea şcolii cu familia, conlucrare care trebuie să fie permanentă şi armonioasă. Părinţii copiilor cu tulburări de limbaj nu pot şi nici nu-i nevoie să calce zilnic pragul instituţiei şcolare spre a conlucra cu dascălul în vederea preîntâmpinării neplăcerilor care secondează tulburările de limbaj. Sunt atâtea alte modalităţi care stau la îndemână pentru aceasta. Carnetul de corespondenţă al copilului, de exemplu, este unul din instrumentele cele mai la îndemâna dascălului şi părinţilor, care îi poate ţine în legătură permanentă şi eficientă. Dar pentru aceasta *părinţii trebuie instruiţi* cum să utilizeze un astfel de instrument. De altfel, dascălii înşişi recurg mai mult la vizite la domiciliul copiilor (59, 2% în învăţământul preşcolar şi 48, 2 % în învăţământul primar) şi la consultaţii în unitatea de învăţământ (preşcolar: 37, 1% şi şcolar 47, O %) şi într-o măsură cu totul neînsemnată la corespondenţa cu părinţii prin carnetul copilului (în cazul a O, 9% dintre copiii preşcolari cu tulburări de limbaj şi a 4, 8% dintre copiii de vârstă şcolară mică). Experienţa noastră ne-a demonstrat că utilizarea pe scară largă a unei modalităţi atât de lesnicioase, cum este corespondenţa prin carnetul copilului, ţine mereu treaz interesul părinţilor faţă de limbajul copiilor lor şi roadele conlucrării şcoală-familie nu se lasă prea mult aşteptate.

„Pentru corectarea tulburărilor de limbaj – spune P.M. din Oarţa de Jos, judeţul Maramureş – se recomandă o cât mai strânsă colaborare între învăţător, educatoare şi părinţi, deoarece elevii scriu aşa cum pronunţă: *catedră* în loc de catedră, *bomboane* în loc de bomboane etc. Conştientizarea unor astfel de greşeli, datorate într-o

măsură şi mediului de vorbire în care cresc copiii – condiţie *sine qua non* a înlăturării lor – presupune despărţirea în silabe a cuvintelor pe care copiii le pronunţă greşit, fapt ce – prin repetare sistematică – va contribui la dezvoltarea auzului fonematic al elevilor. După ce îşi sfătuieşte colegii să conducă o „evidenţă clară a greşelilor comise de elevi şi să urmărească progresele înregistrate de şcolari în eforturile lor de îndreptare a tulburărilor de limbaj”, înv. din Oarţa de Jos atrage atenţia în mod deosebit asupra unui aspect important în reuşita muncii instructiv – educative: *„pentru combaterea bâlbâielii, propunătorul îl va feri pe copil de emoţii* (de şocuri puternice – n. ns.), *creând în jurul lui un climat afectiv adecvat”*. Pentru a aprecia la adevărata lor valoare aceste constatări şi recomandări – întemeiate pe experienţa dobândită în cei 32 de ani de muncă la catedră – vom reproduce mai jos câteva rânduri din mai sus amintita lucrare a Emiliei Boşcaiu – un reputat specialist în domeniul logopediei: Cei 65 de copii bâlbâiţi pe care Emilia Boşcaiu i-a supus unor investigaţii amănunţite au fost depistaţi în urma examinării unui număr impresionant de copii: 8700 de subiecţi din 166 de localităţi urbane şi rurale situate în zece judeţe, „înainte de a stabili un program riguros de măsuri terapeutice în cadrul familiei – scrie E. Boşcaiu, la pagina 127 –, este necesar ca logopedul... să aibă convingerea că între *cadrele didactice şi părinţi nu există puncte de vedere divergente* şi că pot stabili *relaţii de cooperare* cu respectarea unor indicaţii şi aplicarea unor măsuri în ambele medii de viaţă ale copiilor „(subl. ns.). La pagina 122 citim: „Întregul tratament (al bâlbâielii – n. ns.) vizează realizarea a trei mari obiective. Primul are în vedere *reducerea intensităţii factorilor conflictuali* care întreţin tulburarea, urmată de *crearea unui climat favorabil* dezvoltării funcţiilor atât de complexe ale limbajului. Cel de-al doilea obiectiv urmăreşte călirea psihofiziologică a copiilor, astfel încât aceştia să devină mai rezistenţi la factorii stresanţi din mediul înconjurător. Numai prin creşterea pragului de adaptabilitate la

cerinţele zilnice ce se ivesc în familie şi în colectivele şcolare îşi pot învinge bâlbâiţii treptat frica faţă de eventualele lor eşecuri. Ultimul obiectiv este condiţionat de *exersarea vorbirii fluente cu întreţinerea situaţiilor care stimulează siguranţa şi dorinţa de comunicare*" (subl. ns.).

Deşi „părinţilor nu le place să le spui că odraslele lor au nevoie de supraajutor binevoitor, întrucât copiii lor – chiar cu deficienţe de vorbire – sunt tot ai lor, şi ei sunt *cei mai*, *cei mai*... dintre toţi copii" (cum spune înv. G.M. din Sibiu), totuşi necesitatea colaborării cu părinţii copiilor cu tulburări de limbaj este evidentă şi ea este subliniată în marea majoritate a răspunsurilor pe care educatoarele şi învăţătorii le-au dat la întrebările chestionarului nostru. „Unii părinţi – spune A.M. din Poiana Blenchi, judeţul Sălaj – încurajează vorbirea incorectă a copiilor lor, pretextând că *sunt mici şi le stă bine*". În loc să se străduiască să-şi ajute copii să se corecteze, aceşti părinţi procedează exact de-a-ndoaselea, adică adoptă ei vorbirea defectuoasă a micilor lor odrasle. Consecinţele acestui comportament infantil, nebănuite de aceşti părinţi, sunt dintre cele mai neplăcute şi mai nedorite: unul dintre copiii logopaţi despre care vorbeşte înv. din Poiana Blenchi „observând că ori de câte ori vorbea stârnea râsul colegilor săi, a refuzat, un timp, să mai vorbească". Aducerea lui la starea normală, înlăturarea complexului de inferioritate care începuse să se instaleze la acest copil a cerut destule eforturi dăscăliţei sale, eforturi de care putea fi scutită (nu numai ea ci şi copilul), dacă părinţii copilului în cauză ar fi fost destul de bine „educaţi". Pentru a vedea câtă asemănare există între copii – chiar dacă este vorba de copii din epoci diferite şi de distanţe de sute de km care îi despart – reproducem aici câteva rânduri din cartea lui M. Ghivirigă, *Copiii timizi*. „Povestea cândva o învăţătoare de la Şcoala generală nr. 166 din Bucureşti că a avut într-un an *doi elevi care nu au vorbit deloc un trimestru întreg*. Le era frică şi să zâmbească, atunci când toţi ceilalţi râdeau în hohote. Dar când scăpau de la şcoală, zbughind-o pe poartă înaintea tuturor, făceau o larmă de-i acopereau pe

toţi ceilalţi. Acasă se jucau şi erau veseli, pe stradă erau turbulenţi, dar când reveneau la şcoală a doua zi, reintrau în muţenia lor obişnuită" (subl. ns.).

1.3.4.5. NECESITATEA PROPAGANDEI LOGOPEDICE

Art. 188 al amintitului *Regulament*... (cel din 1971) precizează: „Centrele logopedice sunt obligate să organizeze activităţi de propagandă logopedică în rândul părinţilor şi a cadrelor didactice. În colaborare cu conducerile şcolilor din raza de activitate, organizează şedinţe periodice de *îndrumare metodică* a cadrelor didactice, pentru ca acestea să continue şi să consolideze deprinderile de vorbire corectă, însuşite în munca de corectare la centrele logopedice". Fără să cunoască obligaţiile ce revin centrelor logopedice, în lumina actului normativ aici invocat, ed. L.A. din Zalău cere – textual – ca *„logopezii să fie prezenţi prin mai multe articole în cadrul publicaţiilor de specialitate pentru educatoare şi învăţători"*.

Cititorul dornic să vadă în ce măsură şi-a găsit răspuns această cerinţă în publicaţiile de specialitate va constata că în 1984, de pildă, logopezii sunt totalmente absenţi din *Tribuna şcolii* şi *Revista de pedagogie*. *Tribuna şcolii* a făcut loc în coloanele sale unor articolaşe – semnate de învăţători – care vorbesc despre existenţa în clasele lor a unor copii cu tulburări de limbaj, dar spaţiul grafic extrem de redus de care au dispus autorii acelor scurte note nu le-a permis dezvoltări ale aspectelor metodologice. Din cel mai „amplu" dintre aceste articole, care se „întinde" pe câteva rânduleţe dintr-o coloană îngustă citäm: „În perioada preabecedară m-a preocupat depistarea şi corectarea defectelor de vorbire, familiarizarea cu propoziţia, cuvântul, silaba, sunetul (vocalele a, e, i, o, u) şi consoanele's, r, z şi am realizat cu elevii exerciţii de analiză şi sintaxă fonetică". Cititorul nu-şi poate da seama ce modalităţi concrete a folosit autorul – înv. M.I. din Ştefăneştii Argeşului – pentru *„depistarea şi corectarea defectelor de vorbire"*, care l-au *„preocupat în perioada preabecedară"* şi nici la ce rezultate a ajuns în

urma acestei activităţi (vezi *Tribuna şcolii*, nr. 264, iunie 1984). Învăţătorul mai sus citat merită toată lauda pentru preocupările sale şi înţelegem foarte bine că într-un spaţiu grafic atât de restrâns cum este cel care i-a fost acordat nu se poate spune mai nimic.

Lipsa unei propagande continue şi la obiect face ca specificul muncii logopezilor să fie străin nu numai colaboratorilor lor direcţi – educatoare, învăţători, părinţi –, ci, uneori chiar conducerilor şcolilor din raza lor de activitate, conduceri care ar avea obligaţia – prin regulament – să ştie care este menirea logopedului în şcoală. Ne-au reţinut atenţia în acest sens, în mod particular, unele observaţii critice la adresa logopezilor, observaţii cuprinse în răspunsurile primite din partea educatoarelor şi învăţătorilor. Aceste observaţii – unele foarte „tăioase" – pun în evidenţă nu reaua credinţă a autorilor lor (pentru că despre aşa ceva nici nu poate fi vorba), ci, în mod eclatant, ignorarea specificului muncii pe care este chemat s-o presteze logopedul. „Logopezii – cere sentenţios înv. A.L. din judeţul Sălaj – să-şi desfăşoare activitatea în *mijlocul copiilor*, nu *în birouri*!". Adică, cum „în mijlocul copiilor", în curtea şcolii, pe terenul de sport, în clasă sau cum? Reproducem aici pentru toţi cei care încă nu cunosc specificul muncii de corectare a tulburărilor de limbaj, conţinutul art. 164 al amintitului act normativ (*Regulamentul...* din 1971), care stipulează necesitatea ca *„fiecare profesor logoped să-şi poată desfăşura munca de corectare în cabinete separate"* şi obligativitatea pentru şcoala pe lângă care fiinţează centrul logopedic interşcoiar de a asigura *„condiţii corespunzătoare pentru desfăşurarea muncii logopedice"*.

Citǎm mai jos opinii opuse, exclusiviste, cu privire la modul în care trebuie să lucreze profesorul logoped, păreri care – şi ele – vădesc aceiaşi necunoaştere a specificului acestei activităţi, necunoaştere cauzată, între atâtea altele, de slaba (dacă nu chiar inexistenta) propagandă logopedică.

„Logopedul care face exerciţiile de corectare a

tulburărilor de vorbire – opinează educatoarea M.A. din Zalău – *să lucreze individual cu fiecare copil*, pentru a nu-i ştirbi din personalitate, pentru a nu-l handicapa faţă de colegii de grupă". Iată acum opinia diametral opusă exprimată de V.M. din aceeaşi localitate, dar la altă unitate de învăţământ: „Logopedul se deplasează la grădiniţă şi adună copii cu tulburări de vorbire din toate grupele pentru a face cu ei exerciţii de corectare. *Nu sunt de acord cu acest procedeu*, care are o influenţă negativă asupra psihicului copiilor respectivi. În ziua respectivă aceşti copii se simt prost în faţa grupei, manifestă stări depresive şi se izolează". Urmează „soluţia" problemei: „Consider că nescoşi din colectiv – spre a nu-i pune în inferioritate – rezultatele ar fi mai evidente. Acest lucru ar fi bine să-l înţeleagă şi cei ce organizează această acţiune (adică activitatea logoterapeutică – n. ns), chiar dacă munca ar fi mai grea".

Care este opinia legiuitorului în legătură cu problema în discuţie? „Forma de bază în organizarea muncii de corectare a defectelor de vorbire – precizează art. 184 din amintitul act normativ (*Regulamentul*... din 1971) – este *activitatea pe grupe de 4 – 6 copii sau elevi*. În cazul copiilor şi elevilor cu defecte grave de vorbire *se va efectua munca individuală de corectare* sau *pe grupe mici de 2 – 3 copii sau elevi*, până la acomodarea acestora". Aşadar, „aurea mediocritas", cum ar fi zis poetul latin Quintus Horatius Flaccus; altfel spus: calea de mijloc este aurită. Deci: în organizarea activităţii de corectare a tulburărilor de limbaj, profesorul logoped nu merge pe linia atât de exclusivistă a lui „ori-ori", ci pe aceea mai moderată a lui „şi-şi", lucrând *şi pe grupe şi* individual, după cum situaţia dată o cere. Alegerea formei de organizare a muncii logoterapeutice rămâne la aprecierea profesorului logoped, care – ca şi educatoarele, învăţătorii şi părinţii – urmăreşte cât mai rapida şi mai eficienta corectare a copiilor cu tulburări de limbaj pentru a-i ajuta să se integreze cât mai armonios în viaţa şcolară şi, apoi, în viaţa socială.

Formulate franc şi uneori la modul imperativ, opiniile şi sugestiile dascălilor investigaţi – din care am „spicuit” câteva în precedentele pagini – au un spectru foarte larg, ele întinzându-se de la necesitatea îndreptării abecedarului până la aceea a corectării cifrelor de şcolarizare pentru liceele pedagogice.

M. M. din Halmeu, judeţul Satu Mare, preocupată de prevenirea tulburărilor de scriere la şcolarii mici, atrage atenţia asupra faptului că „un număr mare de copii confundă litera i mare de tipar cu litera 1 mic de tipar, deoarece acestea nu se deosebesc prin nimic atunci când sunt scrise de tipar”. „*Acest lucru trebuie corectat necondiţionat*!”, conchide înv. citată, lăsând soluţia pe seama celor pricepuţi în ale tiparului taine.

„Propun – scrie S.M. din Negreşti-Oaş, judeţul Satu Mare – *să se asigure un mai mare număr de locuri la liceele pedagogice* pentru viitorii dascăli care vor lucra în zona noastră, deoarece au plecat cei veniţi din alte judeţe”. Se înţelege, *şcoala bună presupune cadre nu numai bine calificate, ci şi foarte devotate*.

În concluzie: îi asigurăm pe colegii care au răspuns la întrebările chestionarului nostru – educatoare şi învăţători – că i-am ascultat cu toată atenţia şi că ne-au convins şi sperăm ca, prin intermediul acestei cărţi, să-i convingă şi pe cei care au latitudinea să decidă măsurile pe care dascălii le aşteaptă de la ei.

1.3.5. CAZURI CELEBRE

Cerinţa ca „în liceele pedagogice să se facă şi câteva cursuri prin care viitorii învăţători şi educatoare să ştie ce defecte de vorbire pot apărea în rândul copiilor şi care din ele pot fi corectate uşor şi cum” – reprodusă aici în formularea înv. S.O. din Ariniş, judeţul Maramureş, dar care exprimă dorinţa stăruitoare a atâtor educatoare şi învăţători din toate cele zece judeţe cercetate de noi (şi, probabil, din întreaga ţară) – l-ar putea îndemna pe cititorul mai puţin avizat să creadă că ştiinţa logopedică – care, la noi în ţară, a debutat, sub aspectul instituţionalizării, *cu mai mult de trei decenii în urmă*, sub

auspiciile de bun augur ale Ministerului Sănătăţii – ar fi o „descoperire” de dată recentă. Or, lucrurile nu stau chiar aşa, după cum se va vedea din cele ce urmează.

1.3.5.1. UN COPIL PLĂPÂND ŞI GÂNGAV: DEMOSTENE

Demostene – contemporanul şi duşmanul de neîmpăcat al abilului dar şi perfidului rege macedonean, Filip al II-lea, la a cărui curte a fost invitat Aristotel – mintea cea mai luminată a timpului său – pentru a-l instrui pe cel ce avea să devină, la o vârstă fragedă, datorită extraordinarelor sale însuşiri de militar, om politic şi „aventurier de geniu”, Alexandru Macedon – Demostene, deci – născut în anul 384 î.e.n. În Peania, o suburbie a cetăţii ateniene, cel dintâi fiu al unui fabricant de cuţite şi săbii-a lăsat posterităţii – după cum ne informează Plutarh, în ale sale *Vieţi paralele – un pilduitor exemplu de autologoterapie*.

Plăpând şi gângav, Demostene – cel pe care camarazii lui de şcoală îl porecliseră Battalus, asemuindu-l cântăreţului din flaut cu trup de efeb, graţios şi molatec ca o femeie – dorea să devină orator, dar slăbiciunile sale organice (*gângăveala*) îl făceau să rămână de atâtea ori împietrit de smerenie sub vraja cuvântului. Deşi era socotit, pe drept, cel mai bun la învăţătură din tânăra generaţie, tânărul Demostene – cu toată uluitoarea sa forţă de pătrundere – era marcat de nerjunsurile gângăvelii în exprimare şi de respiraţia-i întretăiată, fapt ce stânjenea vizibil râvna sa de a se iniţia în arta vorbirii în faţa mulţimii. Să ne reamintim că el a trăit în epoca în care geniul elin a înălţat arta vorbirii (oratoria) pe piedestalul perfecţiunii. Întristat până la descurajare de primele sale încercări neizbutite, *ajuns ţintă de ironie şi zeflemea din pricina bâlbâielii sale*, Demostene colinda trist prin mahalalele Atenei când un moşneag îl opreşte şi-l bate cu prietenie pe umăr: „Tinere, te văd amărât din pricina insuccesele cuvântărilor tale. Nu-ţi pierde vremea jeluindu-ţi nenorocirea. Ascultă-mi sfatul: *sileşte-te să-ţi tămăduieşti neajunsurile pronunţării şi fortifică-ţi glasul*.

Ţine minte ce-ţi spun acum: Vei urca sus de tot în simpatia poporului!” Dându-şi seama că gângăveala sa organică altera sensul unor expresii, iar neputinţa unei largi respiraţii anula patetismul perioadelor, că, lipsit de putere, glasul său nu putea folosi toate inflexiunile de ton în colorarea şi înviorarea expunerii, Demostene se retrage în bordeiul singurătăţii sale, pe care şi-l construise pe malul mării, în preajma Pireului, renunţând la orice contact cu lumea, izolându-se ca un sihastru. Aici, cu pietricele în gură, se trudeşte ore în şir să-şi rostească, cu glas tare, discursurile, accentuând fiecare cuvânt şi repetându-l până reuşeşte să-l pronunţe corect. Ca să-şi normalizeze respiraţia, urcă şi coboară în goană colinele din împrejurimi, recitând pasaje întregi. După o muncă ostenitoare, susţinută de o voinţă de fier, stimulată de o neistovită ambiţie, pildă rară a stăpânirii de sine, pusă în slujba desăvârşirii unor însuşiri excepţionale, deci, la capătul unei strădanii fără pereche, Demostene reuşi să-şi remedieze imperfecţiunile pronunţării, să-şi întărească coardele vocale, dându-le vibraţie şi elasticitate, să-şi rectifice în acelaşi timp respiraţia. Munca fără de prihană i-a asigurat drumul spre glorie eternă acestui exemplar clasat printre cei câţiva privilegiaţi ai istoriei umanităţii. (în paranteză fie spus, Demostene este cel dintâi în istoria filosofiei politice care a elaborat definiţia patriei în înţelesul acceptat de atunci până în contemporaneitate de cugetarea politică şi juridică de pretutindeni). Prorocirea moşneagului pe nume Eunomos din Thriasias, care în tinereţe îl auzise vorbind pe marele Pericle, se adeveri: Demostene, al cărui geniu politic s-a întrecut cu talentul oratoric neasemuit, omul cu logică inextricabilă şi patetism neegalabil, se bucură de atenţia poporului său, care, dorind să-şi manifeste recunoştinţa şi bucuria, i-a decernat două coroane de aur, distincţii ce se acordau celor care, prin strădanii excepţionale, aduceau servicii reale patriei în împrejurări grele, binemeritând această răsplată. Două decenii după moartea lui Demostene – scrie Petre Gheaţă în eseul său intitulat *Demostene sau despre arta elocinţei* –

în toate oraşele, cetăţile şi insulele greceşti, cultul şefului democraţilor atenieni, promotorul unităţii naţionale a Eladei, dobândeşte nimbul tradiţiei. Pretutindeni i se înalţă statui, procesiunile şi sărbătorile amintirii lui constituind prilejuri de reculegere pentru întreaga suflare elenă, în fiecare an, la 12 octombrie, ziua morţii sale. La numai două decenii de la moartea sa, Demostene este de-a dreptul idolatrizat, el care – la sfârşitul vieţii – fusese nevoit să guste otava hulei unanime şi calomnia infamă, el care fusese părăsit din laşitate de cea mai mare parte din foştii tovarăşi de luptă şi oferit vindictei duşmanului, el care, sub aspect etic, se orânduieşte înaintea lui Cicero – învăţătorul fără asemănare al antichităţii, oratorul reprezentativ al lumii romane – şi mult înaintea lui Mirabeau, strălucitul orator al revoluţiei franceze şi al epocii moderne.

Prin voinţă şi educaţie, Demostene, deşi bâlbâit a reuşit să-şi învingă infirmitatea, ajungând să exceleze tocmai în domeniul în care a suferit cel mai mult, adică în folosirea vorbirii. Cu ajutorul medicului Neoptolemn, el a elaborat o metodă complexă, prin care a reuşit să-şi corecteze vorbirea şi să devină unul din cei mai mari oratori ai antichităţii, atât sub aspectul formei, cât şi conţinutului discursurilor sale.

1.3.5.2. „POVESTEA PLINĂ DE PENUMBRE A CUVÂNTULUI MEU”: LUCIAN BLAGA

Confiindu-se, în *Hronicul şi cântecul vârstelor*, Poetul-Filosof ne-a lăsat o pagină de logopedie de neuitat: „Începuturile mele stau sub semnul unei *fabuloase absenţe a cuvântului*;... în cej dintâi ani ai copilăriei mele *cuvântul meu nu era cuvânt*. Cuvântul meu nu se semăna cu nimic. Nici măcar o stângace dibuire pe la marginile sunetului, cu atât mai puţin o prefigurare a unei rostiri articulate... în *plinisem aproape patru ani şi nu pronunţasem niciun cuvânt*. Nici barem cuvintele de temelie ale vieţii: <Mamă> şi <Tată>. Cu toate încercările Mamei mele (Lucian Blaga scrie întotdeauna cu majusculă Mama, când vorbeşte de fiinţa care l-a adus pe lume) „de-a mă ademeni

în sfera cuvântului”, cel de-al nouălea copil al preotului ortodox Isidor Blaga din Lancrăm se mai apăra încă de „lumea cuvântului”. Abia după patru ani „de când mă ivisem în lumea luminii” – timp în care „cuvântul meu nu se mai alegea” – şi-a luat „în folosinţă cuvintele” cel care avea să le mânuiască mai târziu cu neasemuită măiestrie, dar la început „în mijlocul lor eram încercat de sfieli, ca şi cum m-aş fi împotrivit să iau în stăpânire chiar păcatul originar al neamului omenesc”. Abia după patru ani, deci, de când îşi luase „locul hărăzit printre văzute şi nevăzute”, „mă integram cu atâtea ocoluri şi amânări în regnul uman”, „lepădându-mi veşmântul muiat în linişti de început”. „De sub straşina degetelor şi a palmei, cu care mă apăram încă de lumea cuvântului, graiul ieşea din gura mea, întreg, lămurit, picurat ca argintul strecurat. Cuvintele le rosteam aşa cum le culesesem din sat, dialectele, netezite sau roase de-un uz obştesc, dar fără de trunchierile sau stâlcirile, pe care oricine le-ar fi aşteptat de la un copil încă nemuncit de niciun exerciţiu al uneltelor comunicative. Numai teribila, buclucaşa consoană r avea să-mi dea de lucru, să mă înfrunte încă un an întreg, să mă trădeze ca pe un copil întârziat”. Îmi amintesc cu satisfacţie de clipa, când stând cu toţii împrejurul mesei, eu m-am silit să spun ceva, iar Tata m-a întrerupt cu exclamaţie de bucurie: <Bravo>. Izbutisem să imit întâia oară un r purificat de orice aproximaţii. De acest eveniment, vrednic de a fi însemnat în calendar, s-a luat act în chip solemn în toată familia, ca de naşterea unui nou copil. Aceasta este povestea plină de penumbre a cuvântului meu”.

1.3.5.3. UN ÎMPĂRAT DIZGRAFIC: NAPOLEON BONAPARTE

În voluminoasa sa monografie consacrată personalităţii inegalabile a celui care tindea să devină „împăratul lumii”, *Napoleon Bonaparte*, André Castelot spune: „Napoleon scria rareori personal. Scrisul îl obosea. Mâna sa nu putea face faţă rapidităţii cu care gândea. Nu lua pana decât atunci când, din întâmplare, era singur şi

simţea nevoia să încredinţeze hârtiei prima izbucnire a unei idei. Dar după câteva rânduri se oprea şi o arunca… *Scrisul său era o adunătură de litere fără legătură între ele şi indescifrabile. Jumătate din literele cuvintelor lipseau. Nu putea să-şi recitească textul sau nu voia să se ostenească cu asta…* (subl. ns.).

1.3.5.3. O AGRAMATĂ CELEBRĂ: ELIZA DOOLITTLE

Eliza Doolittle – „o fată foarte simplă”, „delicios de vulgară” şi „îngrozitor de murdară”, fiica unui măturător de stradă, dorea să fie şi ea „mai ditai cocoană”, adică vânzătoare într-o florărie. „Dar nu vor să mă angajeze – zicea ea – dacă nu vorbesc mai acătării”. Pentru a-şi „şlefui” limba, apelează la un profesor, specialist în dialectologie: „Am venit ca să iau lecţii, d-aia am venit icişa. Şi nu pe veresie; le plătesc – să fim înţeleşi”. Pătrundeam, împreună cu Liza, în laboratorul lui Henry Higgins – care a „învăţat pe zeci de milioane de americance să vorbească englezeşte, cele mai frumoase femei din lume” – laborator înzestrat cu aparatura ştiinţifică specifică începutului veacului nostru: un fonograf, laringoscop, un rând de ţevi mici de orgă cu nişte foale, o serie de tuburi de sticlă pentru flăcări cântătoare, cu lămpile legate într-un tub de cauciuc de robinetul de gaz aflat în perete, mai multe diapazoane de diferite mărimi, imaginea unei jumătăţi de cap omenesc în mărime naturală, arătând în secţiune organele vocale, şi o cutie conţinând o rezervă de cilindri de ceară pentru fonograf.

Henrry Higgins – care a făcut din fonetică – „ştiinţa vorbirii” – nu numai o meserie, ci o manie („Fericit omul care poate face dintr-o meserie o manie”), el care putea „dibui cu precizie locul de obârşie al oricărui om, cu o aproximaţie de şase mile”, „ba, câteodată, cu o aproximaţie de două străzi”, dacă interlocutorul era din Londra – era bucuros să poată arăta colonelului Pickering – care venise tocmai din India la Londra ca să-l întâlnească – cum face înregistrările. „O vom pune să vorbească; şi voi nota mai întâi în vorbitul vizibil al lui Bell; apoi în pronunţie romică; şi în cele din urmă o vom pune la

fonograf, ca s-o poţi asculta de câte ori doreşti, având transcrierea în faţa ochilor”. Dornic să facă „în şase luni – ba chiar în trei, dacă are ureche bună şi limbă ageră” – „o ducesă din această bâzdâganie de cloacă”, pe care „o voi conduce oriunde şi va fi luată drept oricine voi vrea”, Higginns se apucă de efectuat „experienţa pedagogică”. „Începem de azi, chiar deacuma! în clipa aceasta!” Dificultatea cea mare, îşi dă imediat seama Higgins, „este *s-o fac să vorbească gramatical*.

Pronunţarea este oarecum o chestiune uşoară. Liza – care venise la Higgins nu „dă florile mărului, ci pentru afaceri”, oferindu-i acestuia două cincimi din venitul ei zilnic pentru o lecţie – se puse şi ea pe treabă.

„A trebuit să muncesc cu fata asta zi de zi, timp de câteva luni” pentru a îndrepta „vocalele şi consoanele ei blestemate”, zicea prof. Higgins, cel care ştia să pronunţe o sută treizeci de sunete vocale distincte (ca urmare a unei exerciţiu permanent). „Am pus-o să scoată toate sunetele pe care o fiinţă omenească le poate scoate”, „creând un nou limbaj pentru ea”. „În fiecare săptămână, aproape în fiecare zi, constatam o nouă schimbare. îi înregistram fiecare frază – aveam duzini de plăci de gramafon şi fotografii…”. Aceasta „înseamnă să umpli cea mai adâncă prăpastie care desparte o clasă de alta, un suflet de alt suflet”.

Deşi Eliza nu s-a măritat nici cu Higgins, nici cu Pickering – amândoi fiind celibatari convinşi –, ci cu un oarecare Freddy (şi nu s-a împlinit prorocirea lui Higgins: „Îţi jur, Eliza, că înainte de a termina lucrul cu tine, străzile vor fi înţesate de cadavrele bărbaţilor care îşi vor zbura creierii de dragul tău”), ea a rămas totuşi o agramată (la început) celebră, şi aceasta datorită celebrului autor al „romanţei în cinci acte” în care am făcut cunoştinţă cu acest personaj care şi-a făcut apariţia pe scenele lumii acum trei sferturi de veac. Autorul „romanţei”, George Bernard Shaw, a lăsat, în *Pygmalion*, prin „încarnarea” Elizei, un exemplu strălucit de ce înseamnă puterea transformatoare (creatoare) a muncii.

De menţionat că creatorul „comediei serioase” – ca formă literară de mare popularitate – George Bernard Shaw – a adus-o pe scenă pe Eliza Doolittle anume pentru excentrică şi marea artistă care a fost Patrick Campbell, denumind-o în particular „periculoasa fermecătoare”.

2. NATURA ŞI CLASIFICAREA TULBURĂRILOR DE PRONUNŢIE

În vorbirea cotidiană apar frecvente tulburări de pronunţie. După cum am arătat şi în fig. 1.1., din categoria acestor tulburări fac parte dislalia, disartria şi rinolalia. Pe ultimele două le vom aminti doar, la sfârşitul acestui capitol, întrucât corectarea lor necesită un tratament de specialitate. Acest capitol îl vom rezerva în special dislaliei, mai precis, naturii şi clasificării ei, tulburare de pronunţie la a cărei eliminare pot contribui, *sub îndrumarea şi cu ajutorul profesorului logoped*, şi educatoarele, învăţătorii şi părinţii copiilor.

2.1. DISLALIA

Dislalia – cea mai răspândită formă de manifestare a tulburărilor de pronunţie, care, la rândul lor, ocupă, sub acest aspect, primul loc în cadrul mai larg al tulburărilor de limbaj – a reţinut până acum atenţia a numeroşi cercetători de pe diverse meridiane ale globului. La natura şi clasificarea, evoluţia şi frecvenţa, prevenirea şi corectarea dislaliei ne vom referi în paginile ce urmează.

2.1.1. DEFINIREA ŞI CARACTERIZAREA DISLALIEI

Termenul de dislalie (de la grecescul *dis* – dificil şi *lalein* – vorbire) a fost introdus în literatura de specialitate de către R.L. Schultthess, în 1830. Acest termen defineşte „o tulburare de limbaj caracterizată prin incapacitatea parţială sau totală de a emite şi de a articula corect unul sau mai multe sunete izolate sau în combinaţii fluente ale vorbirii” (M. Guţu, 1975).

Într-o formulare asemănătoare, dislalia) este definită ca „o tulburare de pronunţie, manifestată prin incapacitatea totală sau parţială de a articula corect unul, sau mai multe foneme din şirul vorbirii” (V. Opriş, 1972).

— Subliniind frecvenţa ridicată a dislaliei în rândul preşcolarilor, Emilia Broşcaiu arată ca „dislalia sau pelticia este una dintre tulburările de vorbire cele mai răspândite printre copii de vârstă preşcolară… ce se caracterizează prin imposibilitatea emiterii corecte a unor sunete” (E. Boşcaiu, 1973).

„În general, se înţelege prin dislalie incapacitatea de a emite foneme, manifestată permanent, în orice împrejurare, atât în vorbirea spontană, cât şi în cea repetată, în cuvinte, silabe sau în încercarea de a emite izolat fonemul în cauză” (C. Păunescu, 1976).

Dislalia este acea tulburare de pronunţie care se caracterizează prin „incapacitatea de a forma în mod corect anumite, vocale sau consoane, izolate sau grupate” (N. Toncescu, 1969).

„Dislalia este o tulburare de articulaţie-pronunţie ce se manifestă prin deformarea, omiterea, substituirea, înlocuirea şi inversarea sunetelor. În cazurile grave de dislalie, astfel de fenomene se produc şi la nivelul silabelor şi chiar a cuvintelor” (E. Verza, 1982).

Definiţiile mai sus enumerate scot în evidenţă trăsăturile caracteristice ale dislaliei, ca tulburare de pronunţie. Dislalia se caracterizează prin pronunţarea defectuoasă a unuia sau mai multe foneme. Ea se manifestă prin: omisiuni, substituiri, distorsiuni de foneme sau erori motrice permanente pentru un anumit fenomen sau pentru un grup de fenomene.

Pentru a pune mai clar în evidenţă trăsăturile caracteristice ale dislaliei, ca tulburare de articulaţie, este necesară o privire generală asupra activităţii organelor fonoarticulatorii (vezi subcapitolul 1.1. 1. al lucrării de faţă). Organele fonoarticulatorii, prin care am văzut că se realizează emiterea vocii şi articularea ei, acţionează ca un tot unitar. Activitatea fiecărui organ fonoarticular, privită izolat de a celorlalte, este lipsită de sens. În fiecare moment al vorbirii este implicată întreaga musculatură a organelor vorbirii, într-o unitate funcţională. Pentru fiecare fonem organele fonoarticulatorii au o anumită poziţie, un

anumit comportament, o anumită activitate. Mişcările fiecărui organ care participă la pronunţarea unui fonem sunt numite *articulenie*... Din jocul articulemelor, cât şi din particularităţile somato-fiziologice ale organelor vorbirii se naşte fonoarticulaţia sau pronunţia... >.< i-v H a J) tk>J.<. „>

Pronunţia, adică acţiunea motrică de a exprima verbal sunetele limbii, este socotită corectă atunci când se respectă baza de articulaţie a limbii, când articulemele sunt efectuate corect. Orice abatere de la normele de articulaţie constituie o tulburare de pronunţie. Vorbirea distalicului constituie o abatere de la baza de articulaţie, fapt care determină o tulburare sub aspectul fonetic al vorbirii.

Tulburarea unităţii *dintre forma şi conţinutul vorbirii* constituie trăsătura caracteristică a vorbirii distalice.

Tulburările distalice apar în copilărie. Uneori apar în formă pură, ca o tulburare independentă. Adeseori apar în combinaţie cu alte tulburări de limbaj, chiar la aceeaşi persoană. De exemplu, dislalia se poate asocia cu bâlbâiala sau cu rinolalia. Dislalia poate fi întâlnită cel mai adesea în asociaţie cu tulburările limbajului citit-scris. Incidenţa dislaliei cu dislexia şi disgrafia apare în proporţie de 25%-30% din totalul copiilor dislaliei (Cf. M. Guţu, 1975).

Desprinderea dislaliei din rândul tulburărilor de limbaj în general s-a făcut relativ târziu, abia la sfârşitul secolului al XIX-lea. Aceasta deoarece există multe elemente comune între diferitele tulburări de limbaj. H. Gutzmann (1924) arăta că unii autori din Italia, Germania şi mai ales Anglia confundă dislalia cu bâlbâiala. Elementele comune există între dislalie şi rinolalie, dislalie şi disartrie, acestea fiind considerate ca forme ale dislaliei, după cum vom arăta pe larg la sfârşitul acestui capitol. Fiecare tulburare de limbaj are însă şi elemente specifice, care o fac să se deosebească de toate celelalte tulburări de limbaj.

În literatura noastră de specialitate – după cum am văzut – conţinutul termenului de dislalie este bine

conturat, făcându-se o delimitare precisă, pe de o parte între tulburările de articulaţie şi restul tulburărilor de pronunţie (adică între dislalie, disartrie şi rinolalie), iar pe de altă parte între tulburările de pronunţie şi grupa mare a tulburărilor de limbaj.

2.1.2. CLASIFICAREA DISLALIEI

Formele de dislalie se desprind din analiza criteriilor fundamentale care stau la baza clasificării lor:

a. Criteriul simptomatologie b. Criteriul etiologic

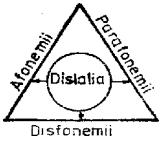


Fig. 2.1. Triunghiul formelor clinice ale dislaliei (după criteriul simptomatologie)

Îmbinarea diagnosticului simptomatologie cu cel etiologic contribuie la stabilirea diagnosticului diferenţial al tulburărilor de articulaţie, lucru extrem de important pentru alegerea metodelor şi procedeelor terapeutice.

2.1.2.1. CRITERIUL SIMPTOMATOLOGIC

Simptomele tulburărilor distalice sunt:

— Denaturarea aspectului exterior, fonetic sau aspectul calitativ al fonemelor;

— Alterarea unui anumit fonem sau aspectul fonematic;

— Gradul de extindere al dislaliei sau aspectul cantitativ;

— Structura articulatorie deficitară sau aspectul morfo-structural

În raport cu aceste simptome sau aspecte ale criteriului simptomatologie se clasifică tulburările distalice. Din analiza fiecărui simptom în parte se pot desprinde formele dislaliei.

Denaturarea aspectului exterior, fonetic sau a aspectului calitativ al fonemelor se referă la o deviere de la pronunţia corectă, sub formă de omisiuni, substituiri, deformări, inversiuni, multiplicări de sunete sau grupuri de sunete, atât la nivelul vocalelor, al consoanelor, al

silabelor, cât şi al cuvintelor. Abaterile de la natura fonemului pot fi clasificate şi grupate, formând grupa tulburărilor distalice sub aspectul calitativ. Din această grupă fac parte:

MOGHILALIA sau AFONEMIA. Este o pronunţare eliptică, caracterizată prin lipsa totală a unui sunet sau a mai multe sunete. Exemplu: omisiunea vibrantei *r* determină o vorbire ştearsă, logopatul rostind astfel: *aţă* în loc de raţă, /are în loc de frate, *mă* în loc de măr etc.

PARALALIA sau PARAFONEMIA. Se caracterizează prin substituirea sau alternarea unor sunete cu altele, în mod permanent, fie izolate, fie în combinaţii fluente ale vorbirii. Sunetele sunt înlocuite cu altele, articulate corect, fiind similare sub aspectul acustic sau articulator. De ex. *scoală* în loc de şcoală, *ţeară* în loc de ceară etc. în acest caz se denaturează atât aspectul fonetic, exterior al cuvântului, cât şi semantica lui. Această tulburare se întâlneşte la toate sunetele limbii având denumirea sunetului precedat de prefixul *para* (a se revedea subcapitolul 1.2.1. al lucrării de faţă). Parafonemia, ca şi moghilalia împiedică inteligibilitatea vorbirii.

DISFONEMIA. Este acea tulburare de articulaţie care se caracterizează prin alterarea sunetului, distorsiunea lui, cauzată de nerespectarea bazei de articulaţie. Din această cauză învelişul sonor al fonemului, denaturat, nu mai corespunde cu tiparul fonetic al acestuia. Un exemplu de disfonemie îl reprezintă formele de sigmatism ca: sigmatismul lateral, labiodental, accidental, în care nu se respectă baza corectă de articulaţie a sunetelor siflante. Acestea au un aspect neclar, denaturat.

Afonemia, parafonemia şi disfonemia sunt cele mai frecvente tulburări ale aspectului exterior al sunetului. Se mai întâlnesc, dar mai rar, inversiunea sunetelor în silabe (ex: *talbă* în loc de tablă), multiplicarea unor silabe în cuvinte (ex: *desesenează* în loc de desenează), introducerea unor sunete parazite în cuvânt (ex: *staradă* în loc de stradă). Aceste din urmă tulburări distalice sunt

frecvente la deficienţii de intelect şi la deficienţii de auz.

Alterarea unui fonem sau aspectul fonematic. Omiterea, substituirea sau distorsiunea pot fi întâlnite la un singur fonem sau la mai multe foneme. Dacă este vorba de o distorsiune sau omisiune, tulburarea este numită după litera respectivă, corespunzătoare fonemului în cauză, cu numele din alfabetul grecesc, plus sufixul *ism*. Exemplu: distorsiunea sunetului *r* poartă denumirea de *rotacism*. Dacă este vorba de înlocuire se adaugă prefixul *para*. Exemplu: înlocuirea sunetului şi cu? sau invers poartă denumirea de *părăsigmatism*.

Alterarea unei consoane sau a mai multor consoane datorită omiterii, distorsiunii sau substituirii acestora, creează următorul tablou al tulburărilor de articulaţie (vezi tabloul nr. 2… 1.).

Tulburarea pronunţiei vocalelor are loc mai rar şi numai atunci când se întâlnesc anomalii ale aparatului fonoarticulator sau în hipoacuzii. Dislalia vocalică se asociază cu alte tulburări de limbaj.

Tabelul sunetelor consonantice cu tulburările de articulaţie specifice

Tabelul nr. 2.1.

		Criterii de clasificare	
Denumirea grupei	Consoanele	Neparticiparea sau participarea coardelor vocale	Modul formare
Siflante	s	surdă	constricti
	z	sonoră	constricti
Şuierătoare	ş	surdă	constricti
	j	sonoră	constricti
Africate (compuse)	e	surdă	semiocluz
	g	sonoră	semiocluz
	ţ	surdă	semiocluz

Vibranta r	r	sonoră	ocluzivă (succesivă)
Laterala 1	1	sonoră	semiocluz
Nazale	m	sonoră	ocluzivă
	n	sonoră	ocluzivă
Bilabiale	P	surdă	ocluzivă
	b	sonoră	ocluzivă
Labiodentale	f	surdă	constricti
	V	sonoră	constricti
Dentale	t	surdă	ocluzivă
	d	sonoră	ocluzivă
Vei are	e	surdă	ocluzivă
	g	sonoră	ocluzivă
	h	surdă	constricti

Gradul de extindere a dislaliei sau aspectul cantitativ. Acest simptom reliefează aria de întindere a tulburărilor de articulaţie. Dacă este tulburat un singur sunet vorbim de o *distaţie simplă*, *parţială sau monofonematică*, cum este, de pildă, lambdacismul, caracterizat prin omisiunea sau distorsiunea sunetului /. Atunci când sunt tulburate mai multe sunete vorbim de o dislalie *polifonematică*. Exemplu: sigmatismul, caracterizat prin denaturarea siflantelor, şuierătoarelor şi africatelor.

Uneori, tulburarea de articulaţie se extinde la

aproape toate sunetele vorbirii. Această tulburare distalică este denumită *universală* sau *totală*. Dislalia universală atinge forma cea mai gravă atunci când majoritatea sunetelor sunt substituite cu sunetul *t*. A. Fournie a denumit această dislalie *hotentotism*, iar Hvatţev *tetism*. C. Păunescu (1976, p. 256) îi zice *hitentotism*.

O altă tulburare distalică – tot după gradul de extindere – o reprezintă *agramatismul* (un exemplu am dat în subcapitolul 1.3.5.4. al lucrării de faţă), în care, pe lângă pronunţie, este tulburată şi structura lingvistică. Părţile de propoziţie şi de vorbire nu sunt folosite corect în propoziţie şi în frază pentru că nu sunt respectate regulile gramaticale. Sunt frecvente propoziţiile eliptice de subiect sau de predicat, sau propoziţiile exprimate printr-un cuvânt, ori propoziţiile exprimate cu ajutorul onomatopeelor. O astfel de tulburare, numită şi *akatafazia*, este caracteristică copiilor cu debilitate mintală, hipoacuzicilor sau, uneori, copiilor cu bilingvism.

Structura articulatorie deficitară. Am arătat în subcapitolul 1.1. că sunetele se clasifică, după locul lor de articulare, în: bilabiale, labiodentale, lingvodentale-alveolare, prepalatale, palatale, velare, laringale. În funcţie de grupa care a fost afectată, deci după aspectul morfostructural, dislalia poate fi *monomorfă* sau *polimorfă*. De exemplu, când sunt afectate sunetele din grupa velarelor (c-g) avem de-a face cu o dislalie monomorfă. Dacă, pe lângă velare, sunt afectate şi sunetele din grupa prepalatalelor (*ş-j*), vorbim de o dislalie polimorfă.

În stabilirea diagnosticului diferenţial, logopedul trebuie să aibă în vedere toate cele patru simptome sau aspecte mai sus discutate la criteriul simptomatologie. De exemplu, când întâlnim o tulburare a sunetului *r* manifestată sub formă de omisiune, diagnosticul diferenţial este următorul: sub aspectul exterior sau calitativ este o *moghilalie*, sub aspectul fonematic este un *rotacism*, sub aspectul cantitativ este o *dislalie simplă* sau *parţială* şi, în fine, sub aspect morfostructural avem de-a face cu o *dislalie monomorfă*. Sintetizând explicitările de

mai sus putem conchide că omiterea sunetului *r*, în cazul aici citat, este o moghilalie, numită rotacism, simplă (parţială), monomorfă, toţi aceşti termeni fiind cuprinşi, în uzul curent al specialiştilor, sub denumirea de *rotacism*.

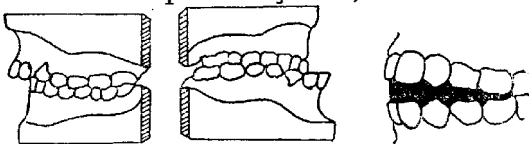


Fig. 2.4. Muşcătură deschisă
Fig. 2.2 Prognatism superior
Fig. 2.3 Prognatism inferior (progenie)

Clasificarea tulburărilor. de articulaţie pe baza criteriului simptomatologie este numai provizorie întrucât simptomele nu sunt numai manifestări ale dislaliei. Se impune cu necesitate analiza tulburărilor distalice şi pe baza criteriului etiologic.

2.1.2.2. CRITERIUL ETIOLOGIC

Criteriul etiologic scoate în evidenţă cauzele care au generat dislalia. Ele pot fi de natură *organică* sau *funcţională*, *centrală* sau *periferică*. Unii autori sunt de părere că dislalia este cauzată nu numai de unele modificări anatomice ale aparatului articulator, ci şi de multiplele tulburări de inervaţie aferente şi eferente ale muşchilor care participă în articulaţie şi de existenţa unor modele corticale ale articulaţiei sunetelor, defectuos formate (Cf. M. Guţu, 1975). Deci, pentru cunoaşterea etiologiei tulburărilor de articulaţie trebuie ca actul vorbirii să fie integral, atât partea periferică, cât şi cea centrală, în interdependenţa funcţională a acestora. Cauzele dislaliei, care au un evantai foarte larg, pot fi grupate în trei mari categorii: organice, funcţionale şi psihosociale, iar distaliile generate de ele poartă numele de distalii organice, distalii funcţionale şi distalii sociogene.

Ne vom opri în cele ce urmează la fiecare categorie în parte.

Cauzele organice. Ele pot fi grupate astfel:

— Malformaţii sau leziuni ale aparatului

fonoarticulator;

— Leziuni organice ale analizatorului auditiv;

— Leziuni centrale şi afecţiuni ale căilor centrale.

Malformaţii sau leziuni centrale ale aparatului fonoarticulator. Am văzut că aparatul fonoarticulator se compune din: buze, dinţi, alveole, palat dur, palat moale, maxilare, limbă. Toate acestea joacă un rol deosebit în fonaţie şi articulaţie. Anomaliile acestor organe împiedică fonoarticulaţia sunetelor, generând tulburări de articulaţie.

Se întâlnesc – în funcţie de zona afectată – anomalii labiale, labiodentale, denoalveolare, ale maxilarelor, labiomaxilo-palatine, linguale. Anomaliile *labiale* (rigiditatea buzelor, lipsa lor de motilitate, despicări labiale sau buza de iepure, despicări labio-nazo-alveolare) împiedică articularea bilabialelor, labialelor şi labiodentalelor.

Anomaliile *labiodentale* (scurtarea buzei superioare, care este asociată cu lungimea anormală a dinţilor incisivi superiori centrali şi cu gingii groase şi proeminente) favorizează, mai degrabă, o acomodare labiodentală, cu deformaţia acustică respectivă, decât o acomodare bilabială, practic nerealizabilă.

Anomaliile *denoalveolare* (dinţi rău implantaţi, creşteri suplimentare de dinţi, mai ales după traumatisme) împiedică articularea fonemelor labiodentale. Anomalii ale *maxilarelor* (progenia, prognatismul, muşcătura deschisă) se reflectă negativ asupra articulării bilabialelor, labiodentalelor, linguodentalelor.

Anomaliile *labio-maxilo-palatine* (despicăturile de palat de tipul palato-schiziz – gura de lup) dau naştere la o vorbire rinolalică.

Anomaliile *linguale* (macroglosia, microglosia, anchiloglosia, pareze şi paralizii ale limbii) împiedică articularea linguodentalelor.

Dislalia cauzată de malformaţii sau leziuni ale organelor periferice de vorbire se numeşte (*dislalie organică de tip* mecanicJ În funcţie de localizarea malformaţiilor sau leziunilor, se întâlnesc mai multe tipuri

de dislalie mecanică: labială, dentală, palatală, linguală, laringuală.

Leziuni organice ale aparatului auditiv. Urechea funcţionează ca un rezonator (Rezonatorul este un aparat capabil să intre în rezonanţă când se găseşte într-un câmp de forţe periodice, datorită unui izvor de oscilaţii). Audiţia care este un fenomen fizic şi psihic – depinde de caracteristicile undei sonore şi de caracteristicile urechii.

Părţile componente ale urechii (externă, mijlocie şi internă) sunt prezentate în fig. 2.5.

Vibraţiile aerului se transformă de două ori, şi anume la nivelul urechii externe şi la trecerea printr-o serie de organe ale urechii interne: membrane corpuri solide şi lichide. Celulele auzului excită nervul cohlear.

Din punctul de vedere acustic, consoanele se clasează în: *sonore* (care la rândul lor pot fi semivocale *netede*: *l*, *m*, *n*; semivocale *repetate*: *r*; şuierătoare: *z*, *w*; explozive: *b*, *d*, *g*) şi *surde* (care, şi ele, pot fi şuierătoare: *f*, *s*, *h*; explozive *p*, *t*, c) (vezi tabelul nr. 1.2. din lucrarea de faţă). În subcapitolul 1.1. arătam că diferenţa dintre vocale şi consoane se face după locul unde se produce sunetul: vocala se formează în laringe, iar consoana în cavitatea bucală. Din punct de vedere acustic, însă, vocala este o stare, iar consoana o schimbare (determinată deci în „timp”). La cele două mari categorii de sunete vorbite – vocale şi consoane – mai putem adăuga acum, din punctul de vedere care ne interesează aici, sunetele *lichide* (cu proprietăţi ale vocalelor şi consoanelor) şi *glotale* (care nu sunt nici vocale nici consoane, de ex: *h* aspirat).

Analizatorul auditiv poate avea un deficit din cauza unor leziuni la niveluri diferite. Vorbirea este tulburată în funcţie de gradul de surzenie, vârsta la care s-a produs aceasta şi inteligenţa hipoacuzicului. Tulburările de pronunţie determinate de leziuni organice ale analizatorului auditiv sau de traumatizarea celulelor auditive formează categoria (*distaliilor hudiogene*?)

— Formele de dislalie audiogenă cresc în gravitate pe măsură ce pierderile de auz sunt la frecvenţe din ce în ce

mai înalte. Între 20 şi 40 dB, vorbirea se desfăşoară în limitele normalului. Între 40 şi 70 dB apar dificultăţi de percepţie. Între 70 şi 90 dB sunt cuprinse formele grave de tulburări auditive, ca: nu sunt percepute siflantele, şuierătoarele, din care cauză aceste sunete sunt prezentate denaturat generând disfonemii, parafonemii sau moghilalie.

Tulburările de articulaţie pot să apară şi în afara leziunilor, după o traumatizare a celulelor auditive cauzată de excitanţi sonori prelungiţi. De pildă, zgomotul implicat în exercitarea unor profesiuni poate traumatiza urechea, ducând la pierderi auditive care se manifestă sub forma unei surdităţi insulare, a unei *paracuzii* pentru o gamă restrânsă de frecvenţe, dincolo de care acuitatea auditivă se menţine în limitele normalului.

— *Leziuni centrale şi afecţiuni ale căilor centrale*. Leziunile cerebrale şi afecţiunile căilor centrale apar după o traumatizare sau hemoragie cerebrală consecutivă unei naşteri grele, sau după o encefalită din prima vârstă. Limbajul îşi are sediul pe scoarţa cerebrală, în lobul frontal stâng, în partea anterioară a scizurii lui Sylvius (vezi fig. 1.3.). În cazul leziunii acestei zone sau a căilor centrale, piramidale sau extrapiramidale, ori a cerebelului, apar tulburări de pronunţie.

Leziunile organice ale căilor centrale ale vorbirii survenite la o vârstă care precede dezvoltarea limbajului au, de asemenea, ca urmare vicii de articulare.

Tulburările de articulaţie ce însoţesc procesele patologice centrale formează categoria *distaliilor centrale*) întâlnite frecvent la copii, ele se caracterizează printr-o încetinire a articulării, coardele vocale nu vibrează şi deci sonorele sunt asurzite, iar melodia limbajului se pierde.

Dislalia centrală este întotdeauna de ordin grav, întrucât ea are la bază o maladie a sistemului nervos central. Ea se asociază cu o întârziere mintală.

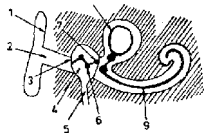


Fig. 2.5. Schema urechii: 1. pavilionul; 2. conductul acustic extern; 3. timpanul; 4. casa timpanului; 5. trompa lui Eustache; 6. oscioarele; 7. fereastra ovală; 8. canale semicirculare; 9. melcul sau cohleea

Din analiza cauzelor organice desprindem grupa distaliilor. Tulburările de articulaţie care au corespondent de natură organică formează grupa distaliilor organice. În dislalia organică motricitatea fină, articulatorie este normală. Doar mişcările care sunt legate direct de insuficienţele anatomice ale organului în cauză sunt afectate. Aceste mişcări, incorecte, pot fi compensate prin acomodarea unor mişcări ale organelor sănătoase. După criteriul localizării proceselor patologice se disting următoarele forme ale dislaliei organice:

— Dislalia mecanică, determinată de anomalii sau leziuni ale organelor periferice ale vorbirii;

— Dislalia audiogenă, determinată de leziuni ale analizatorului auditiv;

— Dislalia centrală, consecinţă a diferitelor maladii ale sistemului nervos central.

„N

Cauzele funcţionale generează *distaliile funcţionale*. Se impune aici precizarea că distaliile funcţionale nu se confundă cu cele de natură fiziologică, care se manifestă la copilul antepreşcolar ca urmare a dezvoltării insuficiente a aparatului fonoarticular şi a sistemelor cerebrale implicate în actul vorbirii. *Dislalia fiziologică* sau *de evoluţie* sau *de dezvoltare dismaturativă* are un caracter pasager. Ea se lichidează treptat, spre vârsta de 3 – 4 ani, când sistemele cerebrale implicate în actul vorbirii devin suficient de dezvoltate pentru a putea realiza o pronunţie corectă şi se poate forma inhibiţia de diferenţiere. Perioada cuprinsă între 2 şi 4 ani este perioada unei labilităţi articulatorii, labilitate care regresează pe măsură ce copilul îşi însuşeşte modelul pronunţiei adulte.

Multe din tulburările de pronunţie dispar odată cu înaintarea în vârstă a persoanei. Dar sunt şi forme care au tendinţa de a se stabiliza şi consolida ca manifestări

negative, cea ce face ca în perioada tinereţii sau la maturitate să devină deosebit de rebele la activitatea de corectare. La acestea din urmă, adică la distaliile funcţionale ne vom referi în cele ce urmează.

Dislalia funcţională apare pe fondul dislaliei fiziologice, ca urmare a permanentizării unui mod defectuos de vorbire. Ea – dislalia funcţională – are un caracter patologic şi nu se lichidează de la sine, odată cu înaintarea copilului în vârstă.

Din categoria cauzelor funcţionale amintim aici cauzele senzoriale (care generează dislalia senzorială) şi cauzele motorii (care stau la baza dislaliei motorii).

Dintre *cauzele senzoriale* menţionăm: dificultăţi de discriminare a sunetelor la nivelul componentei corticale a analizatorului auditiv; deficienţe de memorie auditivă; tulburările auzului fonematic; lipsa atenţiei acustice; dizabilitate senzorială de realizare a articulaţieisunetelor.

DISLALIA SENZORIALA este acea formă de dislalie funcţională care apare pe baza unor deficienţe ale mecanismelor verbale senzitive, în special de auz fonematic, la persoane cu o motricitate articulatorie normală. Dislalia senzorială apare, de cele mai multe ori, datorită tulburărilor din componenţa corticală a analizatorului auditiv. Aceste tulburări au loc la nivelul etapei prelucrării auditive a stimulilor verbali pe scoarţa cerebrală, imediat după percepţia lor şi înainte de a deveni un fapt conştient. Prelucrarea auditivă din proiecţia corticală a analizatorului acustic este tulburată pentru că auzul fonetic şi inhibiţia de diferenţiere fonematică sunt insuficient dezvoltate, precum şi datorită faptului că este mJ restrâns câmpul memoriei auditive şutl memoriei auditive şi al atenţiei auditive.

Imaginile sonore ale sunetelor vehiculate prin căile de recepţie ale limbajului nu pot fi identificate corect la nivelul prelucrării şi integrării auditive centrale. În legătură cu acest neajuns – manifest în cazul dislaliei senzoriale – mai trebuie adăugat faptul că, în genere, comprehensiunea sunetelor este mediocră (30% din

foneme sunt percepute greşit). Cercetările recente au evidenţiat cauza care generează această stare de fapt: nervii nu pot să transmită vibraţiile continue ale sunetelor, ci numai scurte impulsiuni. Se ştie că vibraţiile sunetelor vorbite (datorate – aceste vibraţii – elasticităţii aerului), captate de pavilionul urechii, ating timpanul şi sunt transmise mai departe lichidului din urechea internă printr-o serie de mişcări ale oscioarelor care separă timpanul de urechea internă. Din urechea internă, mai exact din melc sau cohlee (organul propriu-zis al auzului), pornesc fibrele nervoase care formează nervul cohlear (al audiţiei). El transmite (codificat) la creier informaţiile auditive recepţionate.

În cazul distaliilor senzoriale apar dificultăţi de diferenţiere şi de discriminare a sunetelor apropiate ca structură acustică, cum sunt siflantele şi şuierătoarele. Drept urmare, se elaborează un limbaj defectuos, caracterizat prin substituiri şi inversiuni de sunete. El este evident mai ales la reproducerea pe bază de auz a unor cuvinte compuse din sunete dificile, cuvinte care pot fi utilizate şi în scop de diagnosticare. Exemplu: saşa, şase, şosea, şosete, socoteşte etc. Datele audiometriei tonale scot la iveală faptul că persoanele cu dislalie senzorială au auzul normal din punct de vedere fiziologic, dar *auzul fonematic este tulburat*.

La cauzele enumerate mai sus, care generează distalii senzoriale putem să mai adăugăm şi dizabilitatea senzorială de realizare a articulaţiei sunetelor, datorită insuficientei analize şi sinteze kinesteszice, a mişcărilor de vorbire. Distalicul nu sesizează cu precizie poziţia organelor fonoarticulatorii, din care cauză nu poate executa corect mişcările articulatorii necesare în emiterea unui sunet. De aceea, este necesar un control vizual sau folosirea mijloacelor auxiliare (oglinda logopedică, spatule, aparate etc.). Dislalia senzorială se asociază cu tulburările dislexice şi dizgrafice şi se manifestă chiar de la primele lecţii de citit-scris.

DISLALIA MOTORIE sau MOTRICĂ este cauzată de

debilitatea musculară şi de dizabilitatea motorie a organelor de vorbire. Ea apare datorită tulburărilor din *analizatorul motor*, în special a componentei sale verbo-kinestezice, cum sunt: întârzieri ale dezvoltării motrice, dificultăţi de coordonare şi control a mişcărilor de vorbire, viteză deficitară a mişcărilor articulatorii, o dizabilitate motorie sau în mod mai general, aptitudine deficitară – pentru vorbire. Vorbirea se realizează cu mult efort. Prin urmare dislalia motorie se caracterizează prin „inaptitudinea funcţională a organelor vorbirii de a executa mişcări articulatorii, printr-o tulburare de motricitate voluntară sau automată” (Şt. Gârbea, M. Pitiş, 1978). Dislalia funcţională motrică poate fi atribuită şi unui ritm propriu, individual, expresie a unor procese de maturizare mai tardivă din sistemul nervos central. Ea se asociază cu tulburări statice. Procesul fiziologic de dezvoltare psihomotrică a vorbirii se încheie în jurul vârstei de 4 – 6 ani. La această vârstă se presupune că s-a însuşit corect întreaga claviatură fonematică.

Deranjamentele de la nivelul căilor motorii tulbură organele fonoarticulatorii, generând distaliile motorii. Ele se manifestă prin omisiuni şi distorsiuni de sunete şi numai în vorbirea orală, spre deosebire de dislalia senzorială, care se manifestă şi în scris.

Distalicul motor distinge pronunţia corectă de cea eronată, dar dificultatea apare în execuţia mişcărilor articulatorii, în coordonarea lor. El poate pronunţa corect numai dacă încetineşte ritmul vorbirii. La o viteză normală de vorbire, apare tulburarea de articulaţie. Numai prin efort poate imita şi reproduce mişcările de articulaţie a unor sunete. Coarticulaţia este cea mai dificilă.

Distalicul motor caută locul de articulaţie prin mişcări greoaie, inutile şi inadecvate, din cauza dificultăţilor de control şi coordonare a lor.

Această tulburare apare la copiii neîndemânatici sau întârziaţi motric. Pe măsură ce motricitatea generală şi cea articulatorie se îmbunătăţesc, tulburarea de limbaj se atenuează până dispare.

Cercetările logopedice au pus în evidenţă coexistenţa dislaliei cu stângăcia motorie. Contrarierea stângăciei duce la apariţia tulburărilor de limbaj, în special la dislalie şi la apariţia tulburărilor de motricitate fină.

Limbajul, precum şi operaţiile motorii, şi alte funcţii, sunt puternic lateralizate, adică se realizează cu predominanţă în una din cele două emisfere cerebrale: stânga la dreptaci şi dreapta la stângaci. Pentru limbaj, atât pentru cel oral, cât şi pentru cel scris dominanţa emisferei stângi este cea mai adecvată (vezi fig. 1.3.). Lateralizarea dreaptă, prezentă la stângaci, produce dificultăţi de natură funcţională, care pe planul vorbirii poate facilita instalarea dislaliei, în special a sigmatismului şi rotacismului.

Cercetările efectuate de Gutzmann, Sovak, Verza ş.a. atestă faptul că la copii stângaci tulburările de pronunţie sunt într-un număr mai mare decât la dreptacii de aceeaşi vârstă.

Reeducarea lateralităţii, prin impunerea mâinii drepte mai abile de la natură, în defavoarea celei stângi, poate genera deformări de vorbire, de motricitate sau de conduită.

Cauzele psihosociale. Tulburările de pronunţie nu sunt legate numai de anomalii organice sau funcţionale ale organelor de vorbire. Examinarea copiilor cu tulburări de limbaj a scos la iveală factorii psihosociali care, independent sau în corelaţie cu factorii organo-funcţionali, au contribuit la producerea tulburărilor de articulaţie. Dintre aceşti factori enumerăm câţiva: vorbirea incorectă a părinţilor sau a celor din jurul copilului, imitarea vorbirii infantile de către adulţi, educaţia forţată, exagerată sau prea îngăduitoare. Aceste cauze au drept consecinţă fixarea şi permanentizarea erorilor motrice ale fonemelor din stadiul dislaliei fiziologice.

Iată de ce, ţinând seama de faptul că vorbirea nu este o facultate moştenită, ci dobândită prin învăţare, datoria mamei, în primul rând, şi apoi a celor din jurul copilului este de a-i stimula acestuia dezvoltarea corectă a vorbirii.

DISLALIA SOCIOGENĂ: ia naştere din dislalia fiziologică prelungită peste vârsta de 4 ani, în condiţii de mediu defavorabile dezvoltării limbajului.

Formele pe care le îmbracă dislalia sociogenă sunt: prin imitaţie, prin educaţie deficitară şi prin bilingvism.

(DISLALIA PRIN IMITAŢIE. Caracterizându-se printr-o labilitate articulatorie dismaturativă şi printr-o posibilitate de discriminare fono-auditivă insuficientă, copilul imită inconştient modelele vorbirii adulte.

Dacă părinţii sau persoanele din jurul copilului au tulburări de pronunţie sau dacă aceştia abuzează, în dialogul cu copilul, de „vorbirea infantilă", atunci un astfel de copil are toate şansele de a-şi forma, prin imitaţie, deprinderi durabile de pronunţie incorectă. Încurajarea pronunţiei incorecte pentru amuzamentul celor din jurul copilului sau pentru ridiculizarea lui este foarte dăunătoare, ea ducând treptat la fixarea tulburărilor de pronunţie.

(DISLALIA PRIN EDUCAŢIE DEFICITARĂ. Această formă de dislalie sociogenă este cauzată de existenţa – în perioada de formare a limbajului – a unui climat familial educativ necorespunzător. Cercetătorul american C. Van Riper menţionează, în acest sens, că „trebuie să-i ajutăm pe copii să poată discerne diferite sunete, să analizeze secvenţe de sunete în cadrul cuvintelor şi să-şi construiască un nucleu de bază al unei vorbiri corecte" (Apud Şt. Gârbea, M. Pitiş, 1978).

Din factorii climatului nefavorabil care influenţează negativ dezvoltarea la timp şi corectă a limbajului menţionăm: tipul de voce cu care adulţii se adresează copilului, supraprotecţia şi perfecţionalismul.

Vorbirea piţigăiată utilizată de unii adulţi în relaţiile lor cu copilul, graba unor părinţi de a oferi copilului tot ce el nu apucase să solicite verbal, precum şi pretenţia absurdă a adulţilor de a obţine de la copilul mic o exprimare perfectă, când încă vârsta nu-i permite, toate acestea reprezintă condiţii nefavorabile de dezvoltare a limbajului.

(DISLALIA PRIN BILINGVISM.jAceastă formă de dislalie sociogenă se instalează, de obicei, atunci când părinţii vorbesc curent, în familie, două limbi diferite sau când copilul este forţat să înveţe o a doua limbă înainte de însuşirea celei materne. Bilingvismul la o vârstă fragedă, sub vârsta de 4 ani, este o adevărată pedeapsă pentru copil, el fiind nevoit să-şi însuşească sisteme de articulare diferite, ceea ce-i îngreuiază vorbirea.

Cunoaşterea formelor dislaliei, care, după cum se poate vedea şi în figura nr. 2.6., sunt numeroase şi variate, ajută la aplicarea unei metodologii adecvate procesului de corectare a vorbirii copiilor.

Precizam în primele rânduri ale acestui capitol că, în încheierea lui, ne vom referi – sumar de tot – la celelalte două feluri ale tulburărilor de pronunţie, disartria şi rinolalia, denumite de specialişti şi dislalie centrală, respectiv dislalie organică.

Bie2.6

ĂJC – laşificarea dislaliei după criteriul simptomatologie

ASPECTE (SIMPTOME)	FORMELE DISLALIEI	
1. Caii ta tiv (aspectul exterior)	Denumirea tulburării	Forma de manifestare
	Moghilalie (afonemie)	omiterea sunetului
	Paralalie (parafonemie)	substituirea sunetului
	Disfonemie	distorsiunea sunetului
	Sigmatism	omiterea sunetului sunetului
	părăsigmatism	substituirea sunetului
2. Fonematic (alterarea unui anumit fonem)	Roracism	omiterea sunetului sunetului
	pararoracism	substituirea unetului

	Lambdacism	omiterea sunetului sunetului	
	paralambdacism	substituirea sunetul	
	Capacism	omiterea sunetului sunetului	
	paracapacism etc.	substituirea sunetului	
3. Cantitativ (gradul de axtindere)	Simplă	parţială monofonematică	
	Totală (universală)	tetism sau agramatismul	
4. Morfo-structural (structură articulatorie)	Monomorfă	O singură structură afectată	
	Polimorfă	mai multe structuri afectate	
(B.) Clasificarea dislaliei după criteriul etiologic			
	CAUZE		FO
Organice	Malformaţii ale aparatului fonoarticulator	periferice şi centrale	Org ice
	Leziuni (afecţiuni)	periferice şi centrale	
Funcţionale	Motorii Senzoriale	periferice şi centrale	Fu onale
Psihosociale	Imitarea Defecte de educaţie Bilingvismul		Soc ene, prin

2.2. DISARTRIA

Disartria nu este o tulburare de vorbire, ci numai de *rostire*. Ea, deci, nu afectează vorbirea în general, ci numai vorbirea rostită, şi anume latura ei instrumentală, la un nivel intermediar, între organul periferic de execuţie şi centrul cortical de elaborare şi comandă.

Această tulburare fonoarticulatorie – disartria – se manifestă printr-o vorbire confuză, disritmică, disfonică, cu o pronunţată rezonanţă nazală în care monotonia vorbirii se îmbină cu pronunţarea neclară.

Tabloul manifestărilor disartriei este în funcţie de componenta motrică implicată în ea, componentă care constituie şi un criteriu de clasificare a acestei tulburări:

— *Disartria bulbară şi pseudobulbară* (în care sunt tulburaţi neuronii motorii de la nivelul bulbului) comportă diminuarea forţei de articulare şi o deperdiţie nazală care reduce suflul; vocalele deschise şi unele consoane sunt nazalizate, unele vocale sunt diftongate, la fonemele posterioare există tendinţa de a fi eludate, ocluzivele posterioare de a fi muiate; sunetele tranzitorii sunt alungite, siflantele şi şuierătoarele slăbite; egalizarea tonului şi a ritmului reduc, global, melodia vorbirii şi realizează o aprozodie simplă;

— În *disartriile distonice* şi *de incoordonare* (produse prin leziuni profunde ale creierului şi ale trunchiului cerebral în partea sa superioară, distalii numite şi *corticale* sau *subcorticale*) se instalează un debit silibar şi trunchiat, o tensiune globală şi excesivă a muşchilor organelor fonoarticulatorii cu dificultatea de a întrerupe mişcarea începută. Rezultă de aici tendinţa de a duce organele fonoarticulatorii în poziţie extremă, de unde predominanţa ocluzivelor şi asurdizarea sonorelor, precum şi tendinţa de a transforma, atacurile vocalice în atacuri consonantice, de a palatiza dentalele, când vârful limbii şi-a pierdut mobilitatea. Prozodia ia un caracter monoton pentru că accentul tonic revine sistematic pe fiecare silabă enunţată;

— *Disartria cerebeloasă* (în care tulburările apar la nivelul căilor cerebeloase) se caracterizează prin

bruscheţea, scandarea şi caracterul exploziv al vorbirii; disartricul pierde controlul respiraţiei, a poziţiei limbii şi buzelor în timpul articulării.

O caracteristică importantă a disartricului este aceea că, de cele mai multe ori, el este conştient de handicapul pe care îl are. Ca urmare, el depune eforturi repetate pentru a-şi corecta vorbirea, dar aceasta duce la o încordare sporită care nu numai că nu-l ajută, ci, dimpotrivă, comite greşeli mai frecvente.

2.3. RINOLALIA

Rinolalia (de la grecescul *rhis*, *rhinos* – nas şi *lalein* – vorbire) este o formă a dislaliei la baza căreia stau o serie de modificări anatomice sau malformaţii congenitale ale organelor periferice ale vorbirii: maxilare, buze, dinţi, limbă, palat dur şi palat moale. De aceea ea se mai numeşte şi *dislalie organică*. Spre deosebire de disartrie, care – spuneam mai sus – se mai numeşte şi *dislalie centrală*. Ea se întâlneşte la persoanele cu deficienţă de includere şi distribuţie a rezonanţei nazale şi se manifestă prin nazalizarea suplimentară (parazitară) sau insuficientă a vorbirii.

Simptomatologia *vorbirii nazale* este în funcţie de felul rinolaliei: deschisă, închisă sau mixtă.

În rinolaliile mai accentuate este afectată, prin tulburări combinate de articulaţie şi de rezonanţă a sunetelor, nu numai latura estetică, ci şi inteligibilitatea vorbirii. Conţinutul vorbirii rinolalicilor devine, prin modificările nazale ale aspectului sonor, mai puţin accesibil înţelegerii şi comunicării orale. Consecinţele negative ale nazalizării asupra comunicării orale şi a personalităţii se agravează tot mai mult concomitent cu lărgirea relaţiilor sociale ale copilului. La vârsta şcolară, *ele formează un obstacol în frecventarea învăţământului de masă*. Neputându-se adapta procesului instructiv-educativ, mulţi rinolaliei rămân repetenţi sau se retrag de la şcoală. (Pentru detalii, în legătură cu rinolalia, vezi, mai ales, M. Guţu, 1975, pp. 311 – 356).

3. EVOLUŢIA ŞI FRECVENŢA DISLALIEI

3.1. EVOLUŢIA DISLALIEI

Evoluţia dislaliei este strâns legată de etapele dezvoltării limbajului.

Vorbirea nu apare spontan. Ea trece prin mai multe etape de exersare a organelor fonoarticulatorii. Deprinderile care stau! a baza formării vorbirii corecte se însuşesc treptat, începând cu prima zi de viaţă.

Primele ţipete reprezintă prima exersare a organelor fonoarticulatorii. Ele se produc şi pe inspir şi pe expir în prima lună de viaţă. Din a doua lună se poate realiza o coordonare a respiraţiei cu fonaţia numai pe expir. Din ansamblul ţipetelor şi scâncetelor se conturează *primele sunete*.

După două luni debutează *gânguritul* – perioada sunetelor disparate, nearticulate în cuvinte. Este cel mai frumos limbaj, mai colorat, mai bogat. Este universal. Acum apar vocalele, gânguritul fiind numit şi *joc vocalic*. În afară de vocale, apar consoanele simple asemănătoare *cu un*, *de* unde şi denumirea de gângurit, apoi apar consoanele labiale *m*, *p*, *b*.

Ţipetele şi gânguritul apar în cadrul motricităţii generale contribuind la dezvoltarea articulaţiei prin ritmoterapie. Sunt exersate mişcările elementare ale buzelor, ale limbii, ale mandibulei, ale palatului dur şi moale, mişcări care vor sta la baza vorbirii coarticulate.

Spre luna a şasea apare lalalizarea, adică repetarea de silabe. Acum apare, pentru prima dată, silaba. În acest joc de silabe se pot distinge vocalele *o*, *a* şi consoanele *t*, *d*, *n*, *l*, iar spre 11 – 12 luni se conturează şi consoanele *f-v*, *c-g*.

Ordinea de apariţie a sunetelor reflectă scara dificultăţilor de pronunţare, lucru extrem de important în aplicarea logoterapiei. Terapia vorbirii trebuie să respecte ontogenia acesteia.

La sfârşitul primului an, copilul asociază silabele cu semnificaţia lucrurilor din apropiere. Tot ce caracterizează limbajul până la un an este comun tuturor copiilor din lume. Aceasta demonstrează că la origine limba era

comună.

De aici se desprinde concluzia că în terapie trebuie să mergem pe linia filogenetică de apariţie a sunetelor, care apoi se reflectă în ontogeneza sunetelor copilului. Ontogeneza vorbirii reflectă şi respectă filogeneza acesteia.

Priceperea şi afecţiunea de care se bucură copiii în primul lor an de viaţă, din partea celor ce le sunt în preajmă (părinţii, dar mai cu seamă MAMA), influenţează într-o foarte mare măsură dezvoltarea limbajului lor.

Unii părinţi intervin la primele ţipete şi nu-i lasă pe copii să-şi exerseze aparatul fonoarticulator, alţii, dimpotrivă, II Iasă prea mult. Cele mai multe greşeli de educaţie se leagă de modul de hrănire a copiilor. Alăptatul natural are o mare importanţă, deoarece în timpul suptului, copilul, odată cu buzele, face şi mişcări linguale de ridicare şi coborâre în cavitatea bucală. Aceasta nu este altceva decât gimnastică articulatorie timpurie, pe baza căreia apare majoritatea consoanelor.

La copiii hrăniţi artificial organele vorbirii sunt puţin antrenate, exersate. Copilul hrănit artificial, pentru a nu se împea, trage limba spre partea posterioară a cavităţii bucale, ea devenind astfel pasivă. Or, în formarea vorbirii, gimnastica lingual ă este foarte importantă. Copiii care folosesc suseta (tetina) îşi deformează dinţii şi palatul, deformări care atrag după sine tulburări de vorbire. Dacă hipotonia musculară, determinată de factorii mai sus-menţionaţi, se asociază şi cu factori de natură organică, atunci tulburările de vorbire sunt mai grave. Ele trebuie să stea în centrul atenţiei logopedului, reclamând o terapie cât mai timpurie, pentru a nu lăsa să se fixeze deprinderile psihoIingvistice deficitare.

Primele cuvinte apar pe la un an şi patru luni şi sunt bisilabice. În relaţiile cu adultul, copilul imită cuvintele a căror componenţă a fost exersată în perioada vocalică. În jocul de imitaţie, cu părintele, copilul îşi îmbogăţeşte mereu fondul de material verbal. Mama spune primele cuvinte, copilul imită ajungând treptat să-ţi formeze

anumite stereotipii. Limbajul se dezvolt după legile specifice fiecărei etape de dezvoltare.

Între doi şi trei ani apar ultimele grupe de consoane: siflantele, şuierătoarele, africatele şi vibrata *r*. Paralel cu noile achiziţii verbale, copiii îşi consolidează pronunţia primelor sunete: *p*, *b*, *m*, *n*, *t*, *d*, *h* şi /, reuşind să le articuleze cu mai mare abilitate.

În *perioada antepreşcolară* limbajul prezintă anumite imperfecţiuni de natură fiziologică, anumite particularităţi psihofiziologice de vârstă, cum sunt: omisiuni, contaminări, inversiuni şi substituiri de sunete. Sunt considerate ca fiind normale până la vârsta de trei ani substituirile siflantelor şi şuierătoarelor cu consoanele *t* şi *d*, a vibratei *r* cu consoanele *l* sau v, precum şi omiterea unor silabe sau sunete dintr-un cuvânt, chiar dacă el, copilul, le poate pronunţa separat (izolat).

Se întâlnesc la această vârstă (deci, până la trei ani) copii care nu pot pronunţa nici izolat, nici în cuvânt unele consoane care prezintă un mai mare grad de dificultate, cum este, de exemplu, cazul vibratei *r* (a „buclucaşei consoane r”, cum spunea Lucian Blaga).

Sunt unele particularităţi de vorbire (ca, de pildă, sigmatismul interdental şi cel dental, rotacismul monovibrant, polivibrant şi cel uvular, părăsigmatismul ca şi pararotacismul) care tind să persevereze, să se prelungească mult dincolo de perioada de vârstă în cadrul căreia sunt considerate ca fireşti, normale, şi, în consecinţă, să se transforme din tulburări fiziologice (sau de evoluţie) în tulburări defectologice (funcţionale).

Între doi şi patru ani, copilul trece printr-o perioadă de labilitate articulatorie, în care el denaturează aspectul fonetic, pentru că nu este încă în stare să realizeze o suficientă analiză şi sinteză fonetică. În jurul vârstei de patru ani, când se formează inhibiţia de diferenţiere, copilul îşi însuşeşte întregul sistem fonetic. Până la trei-patru ani nu sunt necesare exerciţii speciale de vorbire, ci numai modele corecte de vorbire.

Tulburările defectologice se instalează acum, în

perioada de constituire a limbajului (între patru şi şase ani). De aceea, *vârsta de pairii ani este considerată ca fiind cea mai indicată pentru începerea tratamentului logopedic*, eficienţa acţiunilor terapeutice dovedindu-se a fi maximă la copiii aflaţi *până* la vârsta de cinci ani.

Am amintit mai sus că unele din particularităţile vorbirii antepreşcolar, prin prelungirea lor mult peste vârsta de trei ani, sunt considerate defecte patologice, vorbirea *copilului preşcolar* se caracterizează prin unele particularităţi, considerate normale pentru procesul de evoluţie a limbajului.

Între trei şi şase ani, copilul preşcolar ar trebui să aibă toate sunetele însuşite. Dacă, de exemplu, omite siflantele, şuierătoarele, vibranta *r*, spune că el înregistrează o întârziere în dezvoltarea limbajului, dar că această întârziere, care de fapt nu depăşeşte limitele normalului, nu poate fi considerată ca un defect de vorbire, copilul omiţând doar sunete care apar ultimele în vorbire. Omiterea sunetelor ce trebuiau însuşite la o vârstă mâi timpurie (de ex: *c-g*, *f-v*, *m-n*, *p-b*) poate fi socotită ca un defect de vorbire.

Este normal ca un preşcolar să înlocuiască între ele sunetele perechi sau sunetele apropiate (de exemplu, siflantele între ele, sau siflantele cu şuierătoarele, vibranta *r* cu *h* sau africatele *şi* cu *dj*), dar nu şi să înlocuiască siflantele, şuierătoarele, africatele cu *i-o* sau varianta *r eu i-v-l*.

Este, de asemenea, de aşteptat să întâlneşti la copilul de vârstă preşcolară omisiuni de consoane dintr-un grup de două sau trei consoane, asociaţia de consoane consecutive în aceeaşi silabă fiind foarte grea, dar nu poate fi socotită ca fiind normală folosirea cuvintelor-frază, aşa cum procedează antepreşcolarul. De aici se deduce necesitatea ca în corectare să respectăm mersul de la silabe directe la silabe indirecte, de la cuvinte cu diftongi la cuvinte cu grupe consonantice.

Pot fi considerate ca fiind normale chiar şi disfluenţele de vorbire, cu condiţia ca acestea să nu fie

prea frecvente, să nu apară la fiecare propoziţie. Repetiţiile şi ezitările prea dese, însă, ca şi sinergia respiratorie inversă, pe inspir, sunt considerate tulburările de vorbire.

Conluzionând: putem spune că în limbajul copilului preşcolar se distinge foarte greu aspectul patologic de cel normal, deoarece există o mare asemănare între particularităţile de vârstă (mai înainte menţionate) şi defectele de vorbire. Profesorii logopezi se străduiesc să evite posibila confuzie întrucât – lucrul este bine ştiut, dar şi foarte important – aceasta poate avea urmări dintre cele mai nefavorabile asupra evoluţiei ulterioare a limbajului copilului.

Imperfecţiuni ale vorbirii se întâlnesc şi la *vârsta şcolară mică*, vârstă la are pot fi afectate sunetele din grupa siflantelor, şuierătoarelor, africatelor şi vibrantei *r*, adică sunetele care necesită o diferenţiere mai fină şi care implică cel mai însemnat efort biomecanic. Aşa este cazul vibrantei *r*, bunăoară, care, la unii copii, îşi are greşit locul de pronunţie în spatele cavităţii bucale, la uvulă sau palatul moale. Unele imperfecţiuni sunt legate de noua activitate a copilului, citilscrisul. Şi în cazul copiilor de vârstă şcolară mică, în speţă a celor din clasele I şi a II-a, trebuie să facem demarcaţia între defectele propriu-zise de vorbire şi unele întârzieri în maturizarea organelor fonoarticulatorii, întârzieri în construirea limbajului, care (întârzierii) se pot înlătura sub influenţa procesului de învăţământ, fără a fi necesar, în toate cazurile, tratamentul logopedic.

Pentru a evita instalarea dislaliei defectologice, tratamentul logopedic trebuie să înceapă cu profilaxia tulburărilor de articulaţie, în special a acelor care au tendinţa de perseverare. În caz contrar, ele se automatizează, iar subiecţii în cauză intră în viaţă cu această „zestre” a copilăriei, pe care, din păcate, nimeni nu le-o poate lua.

În concluzie, limbajul – în perioada lui de formare – se caracterizează printr-o dislalie fiziologică şi una

defectologică. Diferenţierea dintre fiziologic (particularităţile de vorbire) şi defectologic (defectele de vorbire) se face ţinându-se seama de perseverarea tulburării de articulaţie şi de vârsta copilului. Sunetele care apar primele în vorbirea copiilor nu sunt aşa de des afectate şi chiar când apar asemenea tulburări, ele se corectează mai uşor. Printre acestea se numără vocalele *a*, *e*, a şi consoanele *b*, *p*, *t*, *d*, *m*, *n*, *e*, *g*. Sunetele siflante, şuierătoare, africate şi vibranta *r* sunt afectate cel mai mult şi mai profund şi deci, tratamentul lor este mai de durată. În formele grave de dislalie, cum este *tetismul*, ca şi în cazul agramatismelor, nu este afectată numai reproducerea corectă a sunetelor şi cuvintelor, ci şi modul de organizare a cuvintelor în propoziţie. Unii cercetători ai limbajului au subliniat caracterul ereditar al distaliilor grave, mai ales pe linie paternă.

Tulburările de articulaţie cu caracter temporar formează grupa distaliilor fiziologice. Evoluţia lor este condiţionată de factorii ereditari. În literatura de specialitate s-au semnalat distalii fiziologice de natură ereditară de două ori mai multe la băieţi decât la fete. Această formă de dislalie înregistrează un proces de regresie, iar în jurul vârstei de patru ani o parte din manifestările ei dispar de la sine.

Tulburările fiziologice de articulaţie care se menţin peste vârsta de patru ani se caracterizează prin permanentizarea unui mod defectuos de vorbire. Ele formează grupa *distaliilor defectologice*. Pentru lichidarea lor este nevoie de un tratament logopedic, pentru că ele nu dispar de la sine.

Deci, dislalia fiziologică poate avea o evoluţie pasivă, în sensul că dispare treptat, sau o evoluţie negativă, adică, în anumite cazuri, se poate transforma şi trece treptat în dislalia defectologică, a cărei caracteristică esenţială constă în neconcordanţa dintre modul de pronunţie şi vârsta celui care vorbeşte, cât şi în stabilitatea pronunţiei defectuoase.

Pentru a evita fixarea stereotipiilor de pronunţie

defectuoasă, trebuie ca exerciţiile logopedice să fie introduse cât mai de timpuriu, pe la trei-patru ani, acolo unde nevoia lor se face resimţită.

Dintre distaliile defectologice amintim: pararotacismul, rotacismul uvular, dezonorizarea consoanelor sonore, sigmatismul lateral, sigmatismul nazal, interdentalismul multiplu etc. Aceste tulburări de articulaţie trebuie cunoscute pentru a putea aplica adecvat terapia logopedică.

Se poate spune, în final, că evoluţia tulburărilor distalice este condiţionată atât de factori organici sau funcţionali, cât şi de mediul familial şi social în care trăieşte copilul. Dislalia defectologică gravă se asociază cu tulburări ale citiscrisului. De cele mai multe ori, şcolarul scrie aşa cum pronunţă. În asemenea cazuri terapia este mult mai complexă.

3.2. FRECVENŢA DISTALIILOR

Datele statistice din literatură arată că, dintre toate tulburările de limbaj, pe primul loc se află distaliile, adică tulburările de articulaţie, manifestate prin omiterea, inversarea, substituirea sau deformarea sunetelor. Explicaţia o găsim în dificultatea coordonării mişcărilor foarte fine, rapide şi precise ale aparatului fonator şi articulator şi în fineţea diferenţierii fonematice (mai exact, în lipsa fineţei de diferenţiere fonematică). Un procent al semenilor noştri nu reuşesc să stăpânească tehnica vorbirii. Chiar între adulţii instruiţi mai întâlnim pe unii care nu pot pronunţa corect anumite sunete şi, deci, prezintă tulburări de vorbire. Cu atât este mai uşor de înţeles de ce o serie întreagă de copii confundă de multe ori sunetele între ele, le rostesc greşit ori nu le rostesc deloc. Aceste tulburări se menţin până în clasa I, iar uneori chiar şi în clasele următoare.

Analiza dislaliei pe grupe de vârstă scoate la iveală frecvenţa ei ridicată la copiii de vârsta preşcolară, vârstă la care – după cum am mai arătat – tehnica vorbirii este încă într-un proces de constituire.

Frecvenţa dislaliei scade treptat la şcolarii din

primele clase (clasele I şi a II-a), iar la şcolarii mijlocii şi mai ales la cei mari cazurile de dislalie sunt foarte rare. Fenomenul descreşterii frecvenţei dislaliei în raport cu vârsta copiilor se explică atât prin tratamentul aplicat la cabinetul logopedic, cât şi prin influenţa pozitivă exercitată asupra pronunţiei de exerciţiile de analiză şi sinteză fonematică efectuate la orele de limbă română, la citire şi scriere.

Dacă în cazurile grave de dislalie, cum sunt distaliile polimorfe, nu se beneficiază de tratament logopedic cât mai timpuriu, atunci aceste tulburări de articulaţie tind să se permanentizeze începând cu clasa a III-a. Numai cazurile uşoare cedează sub influenţa unor factori educativi, nefiind necesar un tratament logopedic la cabinet. Cazurile acestea se întâlnesc în perioada premergătoare corectării spontane, când s-au maturizat la copil capacitatea de diferenţiere acustică, capacitatea de reproducere mecanică şi de simbolizare. Este perioada de până la patru ani, când are loc procesul fiziologic de dezvoltare a vorbirii. Programa analitică a grădiniţelor de copii contribuie, dacă este bine realizată, la lichidarea dislaliei fiziologice, fără a fi nevoie de un ajutor logopedic.

În ce priveşte frecvenţa dislaliei în rândul copiilor de vârstă preşcolară şi şcolară mică, exemplele de mai jos vor fi edificatoare.

Într-o cercetare efectuată în 1946 pe un lot de 3800 de copii, Sheridan găseşte la vârsta de cinci ani distalii în proporţie de 26% la fete şi 34% la băieţi, iar la vârsta de opt ani o proporţie de 15% la fete şi 16% la băieţi. La vârsta de doisprezece ani constată dispariţia majorităţii lor, cu persistenţa numai a acelor tulburări de limbaj, care sunt determinate de hipoacuzie şi oligofrenie, la care se adaugă deformarea de articulare a sunetelor’s şi r (Apud C. Păunescu 1966).

Examinând împreună cu un grup de logopezi, un lot de 284754 de copii din Leningrad, Hvatţev constată că 8, 7% prezentau tulburări de limbaj, iar dintre aceştia 82% erau dislaliei. Din totalul elevilor din învăţământul

elementar, câţi cuprindea lotul, 15, 4% prezentau diferite forme de dislalie, care în structura globală a tulburărilor de limbaj de la această vârstă reprezintă 86, 1 %. Acest procentaj scade la elevii din învăţământul mediu (ceea ce, la noi corespunde învăţământului liceal), la care doar 2, 8% prezintă distalii, ceea ce în structura globală a tulburărilor de limbaj de la această vârstă reprezintă 51, 2% (După M. Guţu, 1975).

Proporţia cazurilor de dislalie depistate în Cluj, în 1958, Ia copii de vârstă preşcolară era de 14, 5% din numărul total de 860 de copii examinaţi, iar la copii de vârstă şcolară mică, în 1961, era de 9, 5% din totalul de 3065 de elevi; examinaţi (E. Neagu, 1961, 1963).

Comparând frecvenţa dislaliei pe grupe de vârstă (17, 28% la copiii între cinci şi şase ani, 11, 80% la cei între şase şi şapte ani şi 9, 50% la cei între şapte şi zece ani), se observă că între vârsta copiilor şi tulburările lor de vorbire există un raport invers proporţional. Cunoaşterea acestui raport are o deosebită importanţă pentru organizarea muncii logopedice, cu atât mai mult cu cât, pretutindeni în lume, orientarea logopedică actuală adoptă măsuri cu caracter profilactic şi terapeutic cât mai timpurii.

În vederea organizării muncii terapeutice din raza de activitate a cabinetului logopedic la care funcţionează unul dintre autorii acestei cărţi, în anul şcolar 1973/19774 am examinat un lot de 2050 de copii de la 14 unităţi de învăţământ (1100 şcolari, provenind din 4 şcoli şi 950 preşcolari, provenind de la 10 grădiniţe). Din totalul copiilor examinaţi, 161 (adică 7, 85%) prezentau tulburări de limbaj. 90 de copii din cei 161 de copii logopaţi (adică 55, 90%) erau de vârstă preşcolară, ceea ce raportat la numărul copiilor de vârsta lor examinaţi de noi reprezintă 9, 47% iar restul de 71 (adică 44, 10%) erau şcolari, ceea ce raportat la numărul elevilor examinaţi de noi reprezintă 6, 45%. Redăm în tabelul nr. 3.1. distribuţia tipologică a tulburărilor de limbaj la copiii examinaţi de noi. Din acest tabel rezultă că tulburările de limbaj cu frecvenţa cea mai

mare sunt tulburările de pronunţie (7, 02%). Din cei 144 de copii cu tulburări de pronunţie, 142 (adică 98, 61%) sunt dislaliei (ceea ce raportat la numărul total al copiilor examinaţi de noi – care este de 2050 – reprezintă 6, 93%). Din acelaşi tabel reiese că tulburările distalice sunt mai frecvente la preşcolari (86 de copii din cei 950 de preşcolari examinaţi, adică 9, 05%) decât la şcolari (56 de elevi din cei 1100 de şcolari examinaţi de noi, adică 5, 09%). Aici se impune precizarea că diferenţa de 2 elevi existentă între numărul şcolarilor cu tulburări de pronunţie – vezi tabelul nr. 3.2. – şi numărul de 56 de elevi dislaliei dat mai sus se datorează tocmai celor doi elevi care nu sunt dislaliei (în sensul restrâns al cuvântului), ci disartrici.

În activitatea sa, logopedul acordă o pondere mai mare sau mai mică uneia sau alteia din formele de manifestare a tulburărilor distalice, în funcţie de frecvenţa lor în rândul copiilor. Tabelul nr. 3.2. Înfăţişează această frecvenţă în cazul lotului de copii examinaţi de noi în amintitul an şcolar.

Tabelul 3.1.

Pronunţie

Ritm ţi fluenţă

SŞ =

S = 3 §

Anul şcolar

Distribuţia tipologică a tulburărilor de limbaj pe grupe de vârstă şi ani şcolari (cifre absolute)

Formele tulburărilor de limbaj

Alte tulburări

Grupa

IP D Ij F

1973/ 1974

1978/ 1979

950 1800

de vârstă

D I F

86 13 j13 j

1973/ 1974
1978/ 1979
1100 2300
159 2 2 – 109 30 S0 1 3

FORMELE TULBURĂRILOR DISTALICE	Anul şcolar 1973/1974				Anul şcola		
	PREŞCOLARI N – 86		ŞCOLARI N = 56		PREŞCOLARI N =. 159		N – 1
	Cifre absolute		ŞI		s 1 – şi 1 % 5 %!		fre absol e
Părăsigmatism	29	20.4	20	14, 1	40	15.O	
Sigmatism Interdental	20	14.1	20	14, 1		9, 5	
Sigmatism labiodental lateral							
strident	4	2.8	1	O, 7	6	2, 2	
Rntaci Mn	12	8.5	9	6.4	35	13, O	
Parrarninci sm	16	11.3	6	4.1	32	12, O	
Paraea-jacism	3	2, 1			10	3, 8	
Paralainbilaroni	1	O.7			5	1.8	
—	1	O,			6	2,	

Di. iljlit; silabici		7				2	

Tabelul 3.2.

Distribuţia tulburărilor distalice pe grupe de vârstă la cele două examinări: 1973/1974 (N = 142) şi 1978/1979 (N = 268)

86

60, 6 142 I

, 100%.

59, 5 2681

109

HT.000/».

Legenda Ddepistaţi; I înscrişi la cabinetul logopedic; Ffrecvenţi

Analiza datelor cuprinde în tabelul nr. 3.2. arată că sunetele care apar mai târziu în vorbirea copiilor (*s*, *z*, *ş*, *j*, *r*) şi care necesită cea mai diferenţiată activitate a aparatului articulator sunt mai des afectate, şi în consecinţă, pun în faţa educatoarelor şi învăţătorilor (şi nu în ultimul rând a părinţilor) sarcini dificile. Aceste categorii de tulburări cedează cel mai greu influenţelor logopedice, fiind mai rezistente la schimbări. De aici rezultă necesitatea intensificării eforturilor de corectare în raport cu frecvenţa şi gravitatea formelor de dislalie.

Datele cercetărilor noastre, care se apropie destul de mult de cele întâlnite în literatura de specialitate (vezi, ce pildă, E. Boşcaiu-Negru, 1961, 1963, 1973, M.E. Hvatţev, 1959, C. Păunescu, 1962 şi alţii), relevă frecvenţa mare a sigmatismelor şi părăsigmatismelor, atât la preşcolari cât şi la şcolarii mici. Uneori, interdentalismul s-a extins de la grupa siflantelor şi şuierătoarelor la sunetele dentale superioare (*t*, *d*, *n*, *l*).

Am identificai, cu acest prilej, un sigmatism median, efect al proiectării limbii din cavitatea bucală pe linia mediană. Am întâlnit şi cazuri de sigmatism interdental lateral (drept sau stâng) efectuat prin proiectarea limbii din cavitatea bucală înspre partea dreaptă sau stângă a acesteia şi însoţită întotdeauna de mişcări maxilare

inferioare în direcţia respectivă.

Începând din clasa a III-a interdentalismul dă semne de instabilitate. În probele de denumire repetată a aceleiaşi imagini, sunetele-problemă (siflantele şi şuierătoarele) au fost rostite interdental, alternând cu o rostire corectă. Pronunţarea mai mult sau mai puţin corectă se află în strânsă dependenţă cu măsura în care copilul reuşeşte să-şi educe atenţia şi interesul faţă de vorbire.

Reiese că odată cu vârsta şi sub influenţa muncii instructiv-educative, unde am inclus şi tratamentul logopedic, sigmatismul interdental, precum şi celelalte tulburări de articulaţie, se corectează în mare măsură.

Acţiunea iniţiată în anul şcolar 1973/1974 am continuat-o, pentru a putea urmări frecvenţa tulburărilor de limbaj, în special a celor distalice, pe o perioadă mai lungă. Cercetarea ale cărei date le prezentăm aici vizează o perioadă de şase ani. Ea nu se rezumă la activitatea de depistare a deficienţelor de vorbire, ci cuprinde şi aplicarea unui tratament de prevenire şi corectare a tulburărilor de limbaj începând de la vârsta preşcolară, cu accent pe grupele mijlocie şi mare, până la elevii din clasa a IV-a. Este de notat faptul că, în această perioadă, grădiniţele de copii au beneficiat de o programă analitică în care erau prevăzute şi exerciţii logopedice, concretizate pe grupe preşcolare.

Am constatat că, urmare a unei intense colaborări a educatoarelor cu profesorul logoped, conduita verbală a copiilor logopaţi, care au frecventat cu regularitate grădiniţa, s-a ameliorat simţitor.

Sondajul efectuat de noi în anul şcolar 1978/1979 pe un lot de 4100 de copii dintr-un cartier nou al municipiului Cluj-Napoca a pus în evidenţă o situaţie nu mult diferită de cea constatată în anul şcolar 1973/1974 (vezi tabelul nr. 3.1.). Din cei 1800 de preşcolari examinaţi, 160 (adică 8, 89%) prezentau tulburări de vorbire, iar dintre cei 2300 de şcolari câţi cuprindea lotul nostru, numărul logopaţilor se cifra la 135 (adică 5, 87%). În ce priveşte numărul copiilor

cu tulburări de pronunţie, aceştia reprezentau 273 din totalul de 295 (160 preşcolari + 135 şcolari) de copii cu tulburări de limbaj, adică 92, 5%. Raportând numărul distalicilor (N = 268) la numărul total al copiilor examinaţi în anul şcolar 1978/1979 (N = 4100), constatăm că proporţia lor este de 6, 54%. Din datele aceluiaşi sondaj rezultă că şi de data aceasta tulburările distalice sunt mai frecvente la preşcolari (159 din cei 1800 de preşcolari examinaţi prezentau astfel de tulburări, adică 8, 83%) decât a şcolari (din cei 2300 de elevi examinaţi, 109 erau dislaliei, ceea ce reprezintă 4, 47%).

Datele culese din literatura de specialitate, ca şi cele obţinute în urma investigaţiilor pe care le-am întreprins, conduc la concluzia că tulburările distalice au o mare frecvenţă în rândul copiilor, mai cu seamă în rândul celor de vârstă preşcolară. Chiar şi la o lectură sumară, se poate constata că cercetătorii obţin date destul de apropiate în ce priveşte frecvenţa tulburărilor de limbaj, în speţă a tulburărilor distalice, perioada istorică (anii 1940, 1946, 1958, 1961, 1963, 1973, 1978) şi zona geografică în care au fost efectuate cercetările (Londra, Manchester şi Cronwal, după Sheridan, citat de C. Păunescu, 1966, Moscova, Tuia şi Kazan, după N.A. Nikaşina, 1961; Leningrad, după Hvatţev, 1959; Bucureşti, după I. Străchinaru, 1959; Cluj, după A. Suciu, 1940, E. Neagu-Boşcaiu, 1961, 1963, E. Jurcău, 1974, 1976) neinfluenţând în prea mare măsură asupra frecvenţei tulburărilor de limbaj.

Deşi majoritatea cercetărilor înregistrează o descreştere simţitore a tulburărilor de limbaj pe măsura înaintării în vârsta a copiilor, niciunul nu vorbeşte despre dispariţia totală a acestor fenomene nedorite, fără intervenţia acţiunilor logopedice. Prezenţa acestor deficienţe de limbaj, chiar şi la vârsta micii şcolarităţi, este destul de mare, iar influenţa acestor tulburări asupra comportamentului verbal al copiilor, asupra dezvoltării lor intelectuale se fac resimţite.

Iată de ce examinarea, depistarea şi diagnosticarea

copiilor cu tulburări de limbaj, încă din fragedă pruncie, în vederea asigurării unei asistenţe calificate, *este o necesitate*.

3.3 EXAMINAREA, DEPISTAREA ŞI DIAGNOSTICAREA COPIILOR CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

Scopul examinării

— Selecţia copiilor cu tulburări de limbaj

— Stabilirea diagnosticului diferenţial şi formarea grupelor logopedice omogene

— Planificarea muncii logopedice

Stabilirea diagnosticului diferenţial al tulburărilor de limbaj presupune, aşa cum afirmă majoritatea specialiştilor, o examinare complexă atât a limbajului cât şi a persoanei.

O examinare completă şi eficientă a tulburărilor de limbaj nu este posibilă decât prin cunoaşterea întregii personalităţi în cauză. În caz contrar sunt posibile erori de diagnostic. Ex. uşor se poate confunda, la o examinare superficială, un alalic cu un debil mintal, un alalic senzorial cu un surdo-mut. Examinarea complexă îl ajută pe logoped să facă o judicioasă împărţire a cazurilor de logopaţi, în logopaţi gravi, pentru a căror reabilitare sunt necesare lecţii logopedice, special organizate, şi logopaţi mai puţin gravi, care pot beneficia de o corectare în cadrul clasei şi a grupelor din grădiniţe, cu condiţia asigurării unei colaborări corespunzătoare.

Logopedul, în practică, desfăşoară o examinare de specialitate, examinare care parcurge două etape, succesive, una de depistare şi alta de diagnosticare a copiilor cu tulburări de limbaj.

Prima etapă de examinare, numită şi examinare selectivă, are loc la începutul anului şcolar, timp de o lună, în toate unităţile aparţinătoare cabinetului logopedic. Sunt examinaţi toţi copiii între grupa mijlocie şi clasa a IV-a şi sunt depistaţi cei ce prezintă tulburări de limbaj.

Selecţia copiilor cu tulburări de limbaj se face prin aplicarea unor probe de depistare, care prin însăşi specificul lor, tretmie să fie sistematice, dar limitate şi

operative, pentru a asigura, într-un timp scurt, examinarea unei colectivităţi mari de copii.

În cadrul acestei prime etape de examinare a copiilor nu se fac referiri la etiologia şi diagnosticul diferenţial al tulburărilor de limbaj.

Logopedul realizează personal întreaga activitate de depistare a copiilor cu tulburări de limbaj, ceea ce presupune un volum foarte mare de muncă. El nu se poate baza pe datele provenite din alte surse, învăţătoare, educatoare, exactitatea lor fiind îndoielnică. Chiar dacă, cadrele didactice, au ca sarcină cunoaşterea temeinică a elevilor şi limbajului acestora, totuşi informaţiile furnizate de ele nu prezintă întotdeauna garanţiile necesare.

Printre cadrele didactice, care sunt chemate să dezvolte şi desăvârşească limbajul, se întâlnesc şi cazuri de nejustificată toleranţă faţă de tulburările de limbaj ale copiilor, pe care uneori nici nu le sesizează. Aceste neajunsuri, supărătoare şi dăunătoare, sunt determinate de o serie de factori ca:

— Insuficienta informare logopedică în rândul cadrelor didactice

— O anumită subestimare a importanţei acţiunii psihopedagogice de cultivare a limbajului oral şi scris

— O exigenţă redusă faţă de exprimarea corectă îngrijită, elegantă, deci într-un cuvânt, o exigenţă redusă faţă de dicţie Ansamblul: articulaţie, fonaţie, respiraţie nu este realizat la cote superioare. Se constată un insuficient antrenament auditiv necesar pentru discriminarea tulburărilor de limbaj la copii. Numai exerciţiile sistematice, de fiecare zi, ajută la pronunţarea precisă a fiecărui sunet şi la o vorbire corectă. Articularea corectă dă valoare unei voci bune şi tot ea ajută unei voci slabe. Vocea „strigată” mănâncă cuvântul. Nu ajută la nimic o vorbire tare dar nearticulată puternic.

În consecinţă, logopedul poate să solicite concursul cadrelor didactice din raza lui de activitate, dacă acestea au fost iniţiate, perfecţionate în problemele elementare de logopedie. Numai printr-o astfel de colaborare conştientă

se poate cuprinde populaţia şcolară în evidenţa şi tratamentul logopedic.

Examenul selectiv este organizat, la rândul lui, în două etape: etapa pregătitoare examinării etapa examinării propriu-zise *în prima etapă se fac* acţiuni organizatorice premergătoare *examinării*:

— Programarea unităţilor aferente cabinetului logopedic pentru examinare de selecţie

— Alegerea unei încăperi corespunzătoare, cu o bună izolare fonică şi luminoasă în care să se desfăşoare examinările de selecţie

— Planificarea împreună cu propunătorul clasei a ordinii în care se vor prezenta copiii la examinări

— Pentru a asigura operativitatea examinării copiilor, aceştia sunt planificaţi câte 2 – 3 deodată *Depistarea*. Probe aplicate: denumiri de obiecte, analiza corpului, a vestimentaţiei.

Aplicarea unor probe de pronunţie: – abecedarul în imagini; – discul cu paronime; – albumul logopedic

Abecedarul în imagini:

Este alcătuit din minimum 81 de imagini, rezultate din plasarea fiecărui fonem, din cele 27 câte are limba română, în trei poziţii diferite: iniţial, median, final.

Abecedarul în imagini examinează capacitatea fonematică a copiilor. Fiecare dascăl (învăţător, educatoare) îşi poate confecţiona uşor un astfel de instrument de lucru. În literatura de specialitate *abecedarul în imagini* se mai numeşte şi *probă de pronunţie*.

Discul cu paronime sau discul cu imagini: alcătuit din cuvinte paronime perechi (cuvinte asemănătoare ca formă, dar deosebite ca sens). Copilul examinat trebuie să le indice pe bază de auz, stând cu spatele la examinator. Discul cu paronime examinează capacităţile de diferenţiere fonematică a copiilor.

Cuvinte paronime în trei poziţii: *iniţială*:

p-b: pere – bere c-g: coală – goală nu-l: nadă – ladă r-l: ramă-lamă rac-lac, ladă-radă i-o: timbru-cimbru t-s: tobă-

sobă ţţeapă-ceapă ş-j: şir-jir z-j: zar-jar s-şi: scoală-şcoală i-o: toamnă-doamnă f-v: far-var

Albumul logopedic este utilizat în cazul cap

Cu ajutorul acestei probe se poate surprinde la copii capacitatea de imitaţie a unui model corect sonor (imitarea onomatopeelor ilustrate) grafic (redarea profilelor de pronunţare).

Albumul logopedic cuprinde mersul în corectare, pe etape, de la emiterea sunetelor cu ajutorul onomatopeelor, la stabilirea poziţiei corecte în articulare, cu ajutorul profilelor de pronunţare, apoi la introducerea sunetului în vorbirea orală şi scrisă cu ajutorul materialului verbal şi ilustrativ organizat într-un sistem.

În timpul examinării ţinuta logopedului trebuie să inspire încredere. Subiectul examinat trebuie să fie cât mai degajai iar vorbirea lui trebuie să decurgă cât mai natural. În caietul de depistare se notează nu numai sunetele denaturate ci şi cuvintele în care au fost depistate. Copilul care are o tulburare de pronunţie este verificat la toate sunetele cu ajutorul imaginilor pe care le denumeşte şi după modelul de pronunţie al logopedului sau după modelul de pronunţie de pe profilu'! de pronunţare, prezentat în albumul logopedic. Toate constatările, legate de comportarea verbală a copilului, sunt înregistrate în caietul de depistări. Sunt menţionate şi cazurile de ameliorare pe bază de imitaţie sau prin citit. Sunt foarte importante, aceste observaţii, pentru că arată în ce măsură este afectată vorbirea este consolidată sau labilă. Pentru şcolar, sunt folosite şi aplicate unele probe simple de examinare a limbajului scris

— Scriere după dictaresă copieze

— Să reproducă după un text citit începând cu copiii preşcolari, unii autori recomandă aplicarea sistematică a probelor predictive:

— Orientarea temporo-spaţială

— Lateralitate

— Memorie şi percepţie spaţială acesta, pentru depistarea viitorilor legastenici.

Examinarea selectivă se încheie prin consemnarea tuturor observaţiilor în caietul de depistări. Logopedul comunică directorilor situaţia frecvenţei tulburărilor de limbaj urmând să se stabilească programul de corectare împreună cu cadrele didactice implicate. Se va stabili planul de acţiune viitoare de la cabinet.

Cea de-a doua etapă a examinării este etapa examinării integrale, care se desfăşoară la cabinet, este o continuare firească a celei precedente şi are drept scop stabilirea diagnosticului diferenţial şi dacă este posibil şi prognosticul tulburărilor de limbaj depistate şi diagnosticate.

Examinarea integrală este mai complexă şi se desfăşoară la cabinet, uneori îmbinându-se cu activitatea terapeutică.

Examinarea integrală este mai aprofundată. Ea îmbină aspectul etiologic cu cel simptomatologic, făcându-se e delimitare clară între tulburările fiziologice şi cele defectologice.

Se fac următoare examinări:

1. Anamneza. Pe lângă anamneza, necesară în stabilirea diagnosticului diferenţial, se face şi un examen amănunţit.

2. *Examen somato-funcţional* pentru a pune în evidenţă modul cum funcţionează organele fonoarticulatorii. În fişa logopedică se notează toate deformaţiile somatice, malformaţia organelor, a palatului, a buzelor, a limbii etc.

Acest examen este determinat de faptul că în diferite cazuri anomaliile organice determină tulburări de limbaj.

mediană p-b: pompă-bombă c-g: cocoş-gogoş nu-l: cană-cală t-l: gheaţă-gheată t-s: pitic-pisic ţ-s: vise-viţe s-z: vase-vaze s-şi: muscă-muşcă z-şi: cizmele-cişmele finală p-b: corp-corb c-g: rac-rag nu-l: ban-bal r-l: car-cal t-l: lat-laţ să-l: sos-soţ ţ-o: spiţe-spice ş-j: coşi-coji s-şi: dus-duş; cos-coş z-s: cirezi-cireşi iilor cu tulburări mai accentuate.

3. *Examenul motricităţii articulatorii* pentru a pune în lumină unele dizabilităţi motorii, paralizii, pareze. Se

examinează corpul sub aspect biomecanic pentru a stabili

— Precizia şi

— Ritmicitatea mişcărilor articulatorii în faţa oglinzii, în mod independent şi în mişcare.

Efectuându-se la cabinet, unde logopedul dispune de mijloace de investigare şi nefiind limitat în timp, examenul integral face *trecerea de la simptom la cauză*. Astfel, pentru stabilirea diagnosticului diferenţial al sigmatismului trebuie analizate toate aspectele limbajului:

— Aspectul fonator privind tăria şi direcţia undei de aer;

— Aspectul articulator privind praxia buzelor, maxilarelor, limbii;

— Aspectul auditiv privind dirijarea undei de aer precum şi capacitatea de diferenţiere fonematică;

— Aspectul lingvistic: scoate la iveală nivelul de dezvoltare a laturii lexico-gramaticale a limbajului.

Sigmatismul, pe care l-am luat drept exemplu, poate să apară pe baza unei deficienţe localizate în oricare dintre aceste componente ale limbajului: fonator, articulator, auditiv.

În cazul în care, sigmatismul, se referă numai la unul din aspectele, limbajului, celelalte pot fi figurate, ceea ce simplifică mult programul de terapie.

În terapia logopedică se porneşte de la stabilirea corectă a diagnosticului diferenţial. Nu este suficient să se constate că un sunet este deficitar ci neapărat trebuie să se determine şi de ce este deficitar. Pentru aceasta este necesar să se facă investigaţii etiologice multilaterale şi aprofundate.

În cazul exemplului dat (sigmatismul) poate fi vorba de o deficienţă de auz, o insuficienţă motorie a vălului palatin, o pareză a limbii, fisură palatină, malformaţii maxilo-facialedentale, destrămarea modelelor de pronunţie în cazul afaziei, în toate aceste cazuri, în funcţie de cauza şi forma defectului se stabileşte diagnosticul diferenţial precum şi o metodică diferenţiată de reeducare a pronunţiei.

Examinările făcute de-a lungul anilor reliefează existenţa unei legături între dislalie, pe de o parte, şi întârzierile motorii şi auzul deficitar, pe de altă parte.

Dintre numeroasele probe simple utilizate pentru determinarea lateralităţii:

— Aplaudatul; – desenarea cu ambele mâini concomitent;

— Închiderea palmelor cu ochii închişi şi urmărirea pol – privitul într-un orificiu făcut într-un carton;

— Introducerea aţei în ac: – depistarea ceasului ascuns.

Organul conducător este acela care răspunde la mişcare, este deasupra.

4. Examinarea funcţiei auditive în stabilirea tulburărilor de natură audiogenă este absolut necesară examinarea capacităţii auditive şi în special a auzului fonematic. Capacitatea auditivă se examinează prin probe acumetrice sau audiometrice. La îndemâna logopedului sunt probe curente acumetrice, respectiv distanţa de la care percepe vorbirea în şoaptă, în mod normal de la 6 – 8 m.

Dacă se constată dificultăţi în recepţionarea şi repetarea cuvintelor după modelul logopedic în vorbirea şoptită, logopedul recurge la vorbirea normală dar excluzând labiolectura, adică fie că îşi astupă gura, fie că întoarce subiectul cu spatele. În aceste condiţii se examinează capacitatea receptivă a subiectului numai pe bază auditivă. În situaţia în care suspectează anumite abateri de la auzul normal, logopedul va recurge la examinarea audiometrică, determinând capacitatea auditivă aeriană şi osoasă.

Dacă auzul este normal logopedul trece la examinarea auzului fonematic. Această examinare se impune şi în situaţia în care se constată o deficienţă auditivă.

5. *Auzul fonematic* exprimă capacitatea individuală de a recepta şi diferenţia fonemele între ele în procesul articulării şi coarticulării.

Auzul fonematic se examinează cu subiecţii faţă-n-faţă în condiţiile în care se exclude labiolectura. Se pronunţă paronime (cuvinte foarte apropiate ca structură fonetico-fonematică, care se diferenţiază între ele doar printr-un fonem) sau se dau să distingă după auz diferite instrumente sau să indice sursa sonoră.

Din examinarea auzului fonematic se poate vedea în ce măsură ele pot constitui cauze ale tulburărilor de limbaj.

Examinarea auzului se realizează prin reluarea probei de auz fonematic cu ajutorul discului cu paronime, la care se mai adaugă utilizarea aparatului de diferenţiere fonematică. La acest aparat, logopedul şi logopatul pronunţă concomitent paronime perechi care denumesc imaginile de pe disc sau planşă.

Această examinare scoate mai mult în evidenţă diferenţa dintre vorbirea corectă şi greşită. Proba este bună pentru că stimulează dezvoltarea atenţiei şi memoriei auditive precum şi a capacităţii de analiză, sinteză şi comparaţie fonematică.

Pentru evidenţierea dificultăţilor de diferenţiere fonematică se pot utiliza şi cuvinte fără sens, numite logatomi, cuvinte în a căror componenţă intră sunete mai dificile (ex: saşa, şasea, jozo, zuju).

Examinarea auzului fonematic nu se poate realiza integral în cabinetul logopedic. Cazurile mai grave vor fi trimise la O.R.L. pentru un examen mai amănunţit şi pentru audiogramă.

6. *Examinarea motricităţii respiratorii*. Se execută câteva mişcări respiratorii după care se stabileşte tipul şi calitatea respiraţiei.

7. Ritmul acustico-motor.

Se examinează caracterul mişcărilor corpului în general şi ale articulaţiei în special. O bună dezvoltare ritmică dezvăluie o bună funcţionare a ritmului.

În caz de aritmie generală a corpului este afectată vorbirea. Vorbirea este în esenţă cea mai bună activitate ritmică.

8. Examinarea vocii.

Se examinează concomitent cu vorbirea. Se urmăreşte timbrul, durata, sonoritatea, este foarte importantă examinarea vocii în perioada pubertăţii.

9. *Examinarea pronunţiei*, sunetelor se realizează în mod complex, urmărindu-se mişcările articulatorii ale

— Limbii – buzelor

— Vălului palatin – maxilarel

Examinarea pronunţării sunetelor se realizează şi izolat şi în diferite structuri: silabe, logatomi, cuvinte, propoziţii, fraze, pe baza modelului oferit de logoped. Se verifică la început vorbirea independentă, apoi pronunţarea cuvintelor pe bază de imagini-sunet.

Se foloseşte o trusă cu obiecte (modele sau imagini) sunetele trebuind să se afle în diferite poziţii fonetice.

Se notează pronunţia, defectele de pronunţare în cuvânt şi mişcările de articulaţie defectuoase (scoate limba, face grimase).

Repetând, imitând după logoped, *copilul* încearcă să-şi îndrepte vorbirea, ceea ce înseamnă că tulburarea nu este consolidată şi poate fi eradicată.

O categorie aparte de probe aplicate în etapa a doua a examinării o constituie cea care vizează incidenţa dislaliei cu dislexia şi disgrafia. Dintre ele amintim (lO) proba vitezei de citire, proba de dictare, de copiere, de compunere. În cazul primei probe de citire textul ce se dă copiilor este alcătuit în aşa fel încât să cuprindă sunete asemănătoare din punct de vedere acustico-articulatoriu, dar care se diferenţiază foarte greu ex. Siflantele surde de sonore, siflantele de şuierătoare, siflantele de africate. La preşcolari, se dau imagini de citit, în denumirea cărora se află sunete problemă. În cazul în care nu le poate citi pe toate, i se cere să arate care este imaginea care-i creează greutăţi. Aşa formăm reprezentări fonematice.

În cazul în care copilul nu poate citi, i se cere să ridice mâna şi să indice litera care-i creează dificultăţi. Aşa se verifică modul cum poate să raporteze sunetul la litera corespunzătoare. Sunt copii care nu pot raporta corect

sunetul la literă, acest lucru răsfrângându-se negativ asupra citit-scrisului. La preşcolari sunt cazuri de copii cu reprezentări fonetice corecte, după modelul oferit de logoped, dar care întâmpină dificultăţi în elaborarea deprinderilor articulatorii.

La şcolari se examinează şi scrierea cuvintelor pronunţate.

Când apar greşeli şi în limbajul scris, greşelile se subliniază în text se menţionează în fişa logopedică la examenul grafiei. Se examinează şi caietele de casă.

Logopedia trebuie să se folosească şi de date medicale mai ales asupra sistemului nervos. Nu trebuie studiate doar defectele de pronunţie ci trebuie să se cunoască şi dezvoltarea generală a copilului, particularităţile sale psihice.

Studiul vorbirii continuă după examinarea integrală a copilului şi se adânceşte în procesul de muncă al logopedului.

Un examen complet se impune în toate cazurile de tulburări grave ale vorbirii (alalie, afazie). În tulburările mai uşoare (distalii simple) ne limităm la punerea în evidenţă a tulburărilor de vorbire şi examinarea organelor de vorbire.

În afara copiilor depistaţi şi diagnosticaţi, la cabinetul logopedic se prezintă pentru consultaţii şi precizarea diagnosticului cazuri trimise de către cadrele didactice, medici, părinţi. Examinarea lor se face individual folosind metode variate de culegere de informaţii necesare stabilirii diagnosticului, ca: anamneza, convorbirea, conversaţia, observaţia şi examinările de specialitate.

Aportul practic al metodelor de examinare nu trebuie supraevaluat. Ele reprezintă tehnici de lucru prin intermediul cărora logopedul culege informaţii necesare despre vorbire şi vorbitor. Materialul cules este brut, el urmând să fie prelucrat şi interpretat.

Spre deosebire de cazurile uşoare în care examinările nu depăşesc câteva zile, în cazul cazurilor

grave cum sunt alalicii, oligolalicii, afazicii examinarea se prelungeşte şi la câteva săptămâni şi se continuă şi în procesul muncii logopedice de corectare.

În practică nimic nu este mai dăunător decât convingerea că ai stabilit diagnosticul definitiv.

Uneori diagnosticul iniţial este infirmat în procesul de corectare.

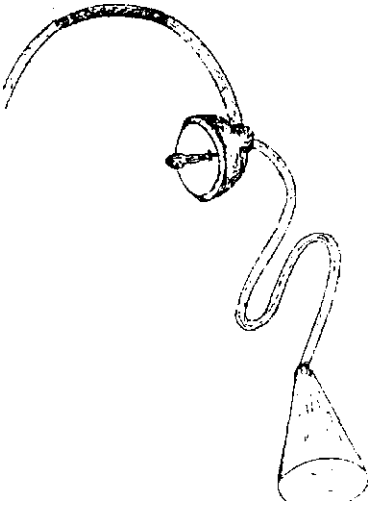
Se pot face greşeli de diagnosticare fie din cauza superficialităţii fie din cauza lipsei de profesionalism, ceea ce este la fel de grav.

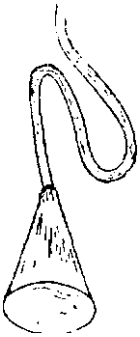
Examinarea logopedică trebuie să respecte următoarele condiţii:

1. *Să fie complexă* – să respecte aspectele fonetic, fonematic, lexical, gramatical, semantic, la şcolari scris-cititul.

Înseamnă o abordare pluridimensională, explorativă a vorbirii e …

„… V r… nu.3.1 Aparat de diferenţiere fonematica





şi personalităţi i subiectului. Nu se race numai o examinare logopedică ci se completează cu date ale examinării psihice, medicale (din fişa medicală), socio-familiale ale copilului, în general toţi factorii pot fi implicaţi sau pot contribui la producerea tulburării de limbaj.

Din complexitatea datelor deţinute logopedul va extrage (sintetiza) acele date care sunt relevante privind etiologia evoluţiei tulburărilor de limbaj. Aceste date vor conduce la stabilirea unui diagnostic diferenţial precis şi clar. Ca urmare, ele vor contribui la elaborarea unui plan individual de terapie şi recuperare

2. Să fie sistematică – să fie sistematică – să urmărească interdependenţa componentei afective cu alte componente ale limbajului înseamnă să se efectueze potrivit unui plan, a unui program dinainte stabilit. Pentru fiecare întâlnire dintre logoped şi logopat, logopedul trebuie să urmărească obiective bine precizate încât să respecte complexitatea examinării şi să urmărească ţelul final

3. Să conducă la analiza evolutiv-dinamică a tulburărilor de limbaj. Fiecare tulburare de limbaj poate fi în acelaşi timp şi cauză şi efect al altor tulburări, într-un lanţ.

Ca urmare, prin cercetarea anamnestică şi alte mijloace de investigare, logopedul trebuie să urmărească identificarea factorilor răspunzători, a perioadei lor de acţiune, să constate efectele care se manifestă la

momentul respectiv şi ce efecte ar mai putea avea.

(Ex. Tulburări de natură audiovizuală, neglijenţa părinţilor, otite repetate care pot conduce la surditate).

Datele pe care le culege logopedul în activitatea de diagnosticare şi investigare trebuie să conducă la evoluţia şi stabilirea dinamicii acestora în producerea şi fixarea tulburărilor de limbaj

4. Să fie dotată cu o trusă logopedică de depistare şi examinare integrală. Trusa logopedică cuprinde

Material didactic	Instrumente şi aparat *examinare*
— Album logopedic	— Spatule
— Abecedar logopedic	— Sonde artificiale
— Discul cu paronime	— Metronom
— Profile de pronunţare	— Aparat de diferenţie (Fig. nr. 3.1)
— Un tablou ce trebuie povestit	— Aparat pentru respiratorie
— Manuale şcolare	— Oglinda mare pen mişcărilor articulaţiilor
— Caiete pentru scris	— Oglinda tridimensi studiul mobilităţii vălului
	— Spirometrul
	— Audiometrul
	— Casetofon

4. EFICIENŢA MUNCII LOGOPEDICE ÎN PREVENIREA ŞI CORECTAREA DISLALIEI LA PREŞCOLARI ŞI ŞCOLARII MICI

4.1. PRINCIPII DE PREVENIRE ŞI CORECTARE A DISLALIEI

Tratarea timpurie a tulburărilor de limbaj asigură eficienţă sporită acestei acţiuni, întrucât la copiii mici automatismele psiholingvistice nu sunt consolidate şi uşor pot fi înlocuite cu deprinderi corecte de vorbire. Tratarea. tulburărilor de limbaj încă în faza lor de debut, în mod deosebit al tulburărilor cu caracter polimorf, creează premisele timpurii ale înlăturării unora dintre cauzele

insuccesului şcolar, şi anume a cauzelor de natură logopedică.

Tratarea indirectă vizează terapia copilului în mediul său obişnuit de viaţă. Respectarea acestui principiu presupune iniţierea factorilor educaţionali (familie, părinţi, şcoală) în munca logopedică. Acest lucru se poate realiza prin crearea unei atmosfere propice în familie, în grădiniţă şi în şcoală. Grădiniţa şi şcoala, bunăoară, prin însăşi specificul muncii care se desfăşoară în ele, pot contribui din plin la profilaxia şi terapia timpurie a vorbirii copiilor. Pentru aceasta însă, este absolut necesară o intensă muncă de popularizare în rândul părinţilor, educatoarelor şi învăţătorilor a măsurilor de ordin profilactic şi terapeutic, scop spre a cărui realizare tinde şi cartea de faţă. Deosebit de eficiente sunt şi întâlnirile de lucru ale profesorului logoped cu părinţii şi dascălii (educatoare şi învăţători) copiilor cu tulburări incipiente de limbaj.

Tratarea în colaborare cu părinţii şi dascălii a copiilor cu tulburări de limbaj este o nuanţă a principiului tratării indirecte. El presupune mult tact atât din partea logopedului, cât şi din partea părinţilor şi dascălilor. Din partea logopedului în raporturile sale cu părinţii, pentru a le trezi şi întreţine încrederea în reuşita deplină a muncii lor comune, iar din partea părinţilor şi a dascălilor pentru a evita crearea la copil a atât de nedoritului complex de inferioritate. Când este vorba de forme uşoare de dislalie, de pildă, părinţii pot continua acasă munca începută de logoped în grădiniţă, printr-o serie de exerciţii realizate sub atractiva formă a jocului, exerciţii pe care profesorul logoped le va indica.

Respectarea particularităţilor de vârstă şi individuale a devenit deja un truism pentru toate sectoarele educaţiei. În cazul logopediei însă, acest principiu vizează evitarea confuziilor, posibile tocmai datorită vârstei copiilor, între tulburările de limbaj propriu-zise şi cele pasagere, datorate insuficientei maturizări a organelor şi funcţiilor fonoarticulatorii.

La principiile cu valoare profilactică, enunţate mai

sus, trebuie adăugate şi cele patru principii pentru corectarea tulburărilor distalice, formulate de Seemann:

Principiul exerciţiilor de scurtă durată. Deoarece copiii obosesc repede în timpul exerciţiilor de vorbire, este bine ca întotdeauna să exersăm doar timp de 2 – 3 minute. În schimb este bine ca această exersare scurtă să fie repetată frecvent (de 20 până la 30 de ori într-o zi), pentru ca între aspectul sonor corect al sunetului rostit şi mişcările articulatorii respective să se poată fixa legăturile necesare.

Principiul utilizării autocontrolului auditiv. Exerciţiile sistematice de auz trebuie să-i facă pe dislaliei în stare să deosebească sunetul fals de sunetul corect. Din acest principiu rezultă o serie de obligaţii atât pentru logoped, dascăl şi părinţi, cât şi pentru copil. Dacă după mai multe zile de exerciţii, copiii nu sunt în stare să distingă cu ajutorul auzului sunetele ce fac parte din aceeaşi grupă, atunci logopedul se ajută de văz şi arată copiilor, demonstrând pe organele lui fonatorii care sunt deosebirile.

Principiul utilizării sunetelor ajutătoare. Deoarece controlul conştient al mişcărilor articulatorii şi cel al poziţiei sunetelor duce la tensiuni care nu sunt necesare şi prin care uneori se periclitează succesul educaţiei vorbirii, se recomanda să se recurgă la sunetele asemănătoare pe care le poate pronunţa deja. Din ele se formează treptat sunetele noi, corecte, care înlocuiesc pe cele vechi, greşite.

Principiul acţionării minime arată că este mai bine ca sunetele noi să se exerseze la începutul exerciţiilor cu vocea scăzută, fără exagerare. Vocala se adaugă la început abia şoptit şi abia mai târziu se pronunţă cu voce tare. În felul acesta se evită mişcările însoţitoare inutile, iar durata tratamentului se scurtează.

Din cele de mai sus rezultă că logopedul trebuie să acorde o atenţie deosebită exerciţiilor de corectare a vorbirii, să le facă plăcute copilului, să-i trezească încrederea în forţele proprii. Este mai bine ca exerciţiile să

înceapă cu corectarea sunetelor mai puţin dificile, pentru că – este bine ştiut – succesele imediate, fie ele şi mici, vor alimenta dorinţa copilului de a exersa, de a obţine succese şi mai mari. Insuccesele, dimpotrivă, creează disconfort psihic şi demobilizează copiii de la activitatea logopedică. Ele sunt foarte periculoase, putând duce la apariţia *mutităţii intenţionate*.

Strânsa colaborare a logopedului cu „pacientul" său contribuie la înlăturarea insuccesselor şi trezeşte la copil interesul şi încrederea în reuşita tratamentului. Unul dintre puternicii factori educaţionali este *învăţarea salutului* la intrare şi ieşirea din cabinet (din casă, din sala de grupă, din clasă etc.), cu repetarea corectă sunetelor-problemă (ex.: rotaciştii salută, fiecare în parte, la intrarea în cabinet: „Bună ziua doamna învăţătoare", iar la plecare: „La revedere doamna învăţătoare"). Un alt factor motivaţional căruia trebuie să-i acordăm importanţa cuvenită îl constituie *învăţarea pronunţiei corecte a numelui propriu*, mai ales când în componenţa lui se întâlnesc sunete-problemă. Factorii motivaţionali mai sus amintiţi, la care s-ar mai putea adăuga şi alţii, trezesc la copil plăcerea de a vorbi, de a frecventa cabinetul logopedic. Atmosfera calmă şi amabilă trebuie să-l înconjoare pe copilul dislalie tot timpul, nu numai în cabinetul logopedic, ci şi acasă (în familie), la grădiniţă (în grupă) sau la şcoală (în clasă). Ori de câte ori este posibil, el trebuie să fie răsplătit cu o laudă şi înconjurat. La copiii mici chiar o mângâiere este o mare răsplată. Să ne reamintim bucuria pe care a trăit-o împreună copilul Lucian Blaga şi familia sa atunci când cel ce avea să devină marele nostru Poet-Filosof a izbutit să imite prima oară un *r* purificat de orice aproximaţii. Evenimentul notează cu fină autoironie Lucian Blaga, marcat de exclamaţia de bucurie a tatălui său (Bravo!), „este vrednic de însemnat în calendar" şi de el (de acest eveniment) s-a luat act în chip solemn în toată familia, ca de naşterea unui nou copil.

Subscriem, în finalul acestui subcapitol, la concluziile

cu valoare de principii formulate atât de concis de Wulff, care spunea că este necesar ca sunetul să fie format cât mai curat şi cât mai clar cu putinţă; pronunţia corectă a sunetului să se exerseze cât mai degajat, mijloacele ajutătoare, mecanice, (spatule, sonde etc.), să se folosească pe cât posibil cât mai puţin; controlul auditiv să fie introdus cât mai repede; formarea corectă a sunetului să fie exersată în cele mai variate combinaţii (vocalice, consonantice); exerciţiile obositoare să fie efectuate cu cât mai multă voioşie şi dozate în timp.

Principiile logopedice, principii care se completează reciproc în modul cel mai fericit, ele aflându-se într-o unitate indisolubilă, constituie baza oricărei metode ce se foloseşte la lecţiile de logopedie.

4.2 METODE ŞI PROCEDEE DE PREVENIRE ŞI CORECTARE A DISLALIEI

fig. 4.1 Formarea şanţului dorsal al limbii

Fig 4.2 Formarea cupei linguale în literatura de specialitate se vorbeşte despre două mari categorii de metode şi procedee de tratare a tulburărilor distalice. Prima categorie cuprinde metodele şi procedeele cu caracter general, cele cu acţiune indirectă, de profilaxie a dislaliei, iar cea de-a doua include metodele şi procedeele cu acţiune nemijlocită în munca de educare a distalicilor.

4.2.1 METODE ŞI PROCEDEE GENERALE

Contribuind la accelerarea procesului de dispariţie treptată a dislaliei (treptată, dar nu totală), metodele şi procedeele din prima categorie, care se aplică încă din perioada preşcolară, înlesnesc acţiunea metodelor de

corectare. Specialiştii subliniază cu tărie rolul deosebit de important pe care îl are acţiunea profilactică sprijinită pe promovarea metodelor pedagogice adecvate, acţiune de care logopezii nu trebuie să uite niciun moment.

Persistenţa dislaliei până la intrarea copilului în şcoală poate avea efecte negative pentru viitorul şcolar, întrucât distaliile pot provoca, mai cu seamă la copiii mai sensibili, tulburări de personalitate care, la rândul lor, pot cauza eşecul şcolar, ca urmarea inhibiţiei, reţinerii, negativismului, dificultăţilor de integrare în activitatea şcolară în colectivitatea clasei. Mai mult, la copilul de vârstă şcolară mică, dislalia se poate combina cu alte tulburări de limbaj, ca bâlbâială, dislexic, dizgrafic.

La pledoaria pentru tratamentul timpuriu se mai adaugă un argument. În raport cu preşcolarul, şcolarul are mai puţin timp liber şi mai multe sarcini de îndeplinit, ceea ce-l face să treacă pe planul secund problemele pronunţiei sale corecte.

Dintre metodele din prima categorie, cele cu caracter profilactic, în cabinetul logopedic pot fi utilizate un lătoarele: gimnastica generală, gimnastica fonoarticulatorie, educarea echilibrului dintre inspir şi expir, educarea auzului fonematic, educarea personalităţii ş.a. Ne vom opri, pe scurt, la fiecare în parte.

Gimnastica generală, al cărei rol este subliniat de numeroşi autori, influenţează dezvoltarea limbajului şi contribuie, cum bine este ştiut, la menţinerea sănătăţii organismului. Exerciţiile fizice generale întăresc şi relaxează musculatura organelor vorbirii. De un real folos s-au dovedit a fi în munca logopedului o serie de exerciţii fizice simple, ca: rotirea braţelor („moara de vânt”), rotirea capului, aplecarea capului în faţă şi în spate, aplaudatul, imitarea spălatului mâinilor, închiderea şi deschiderea pumnului, arătarea fiecărui deget în parte etc.

Gimnastica fonoarticulatorie se realizează prin mai multe serii de exerciţii, ca exerciţiile de gimnastică facială, lingual, mandibulară, velo-palatală şi labială. Din seria exerciţiilor de gimnastică facială şi lingual care pot fi

utilizate cu oune rezultate amintim: deschiderea şi închiderea gurii, umflarea obrajilor, rictusul şi ţuguierea buzelor (sau „zâmbetul şi pupicul la mămică”); prinderea buzei inferioare cu dinţii superiori („fâşâitul frunzelor”: fff, apoi vvv); cu gura deschisă, limba se ridică sus-jos, în spatele incisivilor, limba lăţită şi ascuţită; şanţul lingual; cupa cu ceşcuţa lingual; limba se proiectează şi apoi se retrage puternic în fundul gurii; cu limba ghemuită în fundul gurii se pronunţă e *e e* (se ajută cu spatula sau, în lipsa ei, cu degetul, dezinfectat în prealabil); lipirea limbii de palat astfel ca la dezlipire să se audă un pocnet; cu limba aşezată în spatele incisivilor inferiori şi colţurile gurii puternic retrase se produce un suflu: *sss* (se simte aer rece pe mână); din aceeaşi poziţie se pronunţă zzz („albina”); mişcarea opusă: limba este ridicată sus înspre mijlocul palatului, gura rotunjită şi se pronunţă *ş-ş-şi* („vine trenul”), şşş („vântul lin”, în pumn se simte aer cald), apoi: *jjj* („vântul puternic”); vibrarea buzelor („sforăitul calului”); vibrarea limbii între buze („motocicleta”), vibrarea limbii în spatele incisivilor superiori te *tr* te („ceasul deşteptător”), *br br br* („ciobanul mână oile”), *pe pe pe* („se rup lemnele”).

Importante s-au dovedit a fi, de asemenea, exerciţiile de gimnastică labială, absolut necesare copiilor cu dislalie audiogenă, cu anomalii ale buzelor (pareze, despicături de buze, rigiditatea buzelor)

Întrucât ele contribuie la întărirea musculaturii labiale, facilitează mişcările complexe de articulaţie a sunetelor, ajută la perceperea vorbirii prin labio-lectură. Din categoria acestor exerciţii amintim: vibrarea buzelor (imitarea sforăitului calului) şi umflarea buzelor cu reţinerea aerului în gură.

Toate aceste exerciţii cu caracter general se individualizează în funcţie de natura dislaliei. Astfel, expresivitatea facială trebuie exersată în mod special la copii cu pareze, iar motricitatea lingual la distalicii cu hipotonie lingual. Exerciţiile de dezvoltare a mobilităţii mandibulare se aplică în mod special la copiii cu

malocluziuni sau la cei care au suferit traumatisme maxilo-faciale. Sunt recomandate astfel de exerciţii şi distalicilor care au mandibula rigidă, din care cauză ea (mandibula) nu poate contribui suficient la modelarea orificiului bucal. Vorbirea, în acest caz, este ştearsă, inexpresivă.

La copii cu o vorbire nazală, sunt indicate exerciţiile de dezvoltare a motricităţii velo-palatine. Ele contribuie la ridicarea vălului palatin, făcând posibilă vorbirea orală. Exerciţiile de autocontrol şi de diferenţiere a vorbirii orale de cea nazală se pot face cu ajutorul unui dispozitiv formal dintr-un tub stetoscop, tub ale cărui capete se fixează unul într-o nară, iar celălalt în ureche (vezi fig. 4.3). La rostirea sunetelor nazale, *n* (de pildă), copilul aude un zgomot în ureche. Menţinerea zgomotul îi în ureche şi la rostirea altor sunete este o dovadă sigură a nazalizării acestora.

Este important ca toate categoriile de exerciţii despre care am vorbit până acum, în cadrul celor două metode generale (gimnastica generală şi gimnastica fonoarticulatorie) să se execute ritmic, întrucât ele au menirea şi de a introduce ritmul în vorbirea copiilor.

Educarea echilibrului dintre inspir şi expir sau, cum i se mai spune, *gimnastica respiratorie* este o altă metodă de tratare a dislaliei. S-a observat că la unii copii respiraţia este disritmică. La copiii cu tulburări de limbaj aceste distitmii sunt mai accentuate. Expirul şi inspirul sunt neregulate, scurte, iar vorbirea acestor copii este foarte întreruptă. Unii vorbesc şi pe inspir. Pentru reglarea inspir-expirului se utilizează numeroase procedee, ca: suflarea într-o lumânare aprinsă, umflarea balonului, aburirea unei oglinzi (alternativ, cu nasul şi cu gura), formarea de valuri într-un vas cu apă (prin suflare), suflarea în diferite instrumente muzicale, iar la şcolari se pot utiliza şi spirometrele. În cadrul exerciţiilor de gimnastică respiratorie, care se pot desfăşura în grup sau individual, şi pot fi verbale şi nonverbale, trebuie să se acorde o importanţă foarte mare expiraţiei lungi, relaxate. La exerciţiile izolate de respiraţie, durata expirului trebuie să fie cel puţin de două ori mai mare decât durata

inspirului. În cazul respiraţiei nonverbale, atât expirul cât şi inspirul se pot face cel mai bine pe nas, cu gura închisă. Respiraţiae trebuie să fie lipsită de zgomot. Urmează apoi în şirul exerciţiilor cele de inspir pe o singură nară, inspir pe nas şi expir cu gura larg deschisă, inspir pe gură şi expir pe nas, inspir adânc pe gură şi expir pe gură.

Educarea auzului fonematic este indispensabilă în tratarea dislaliei, ea înscriindu-se în rândul metodelor generale. Tulburările auzului fonematic pot merge de la incapacitatea de diferenţiere a unor sunete (ex.: siflantele între ele, siflantele de şuierătoare etc.) până la incapacitatea perceperii sunetelor, a silabelor sau chiar a cuvintelor. Dezvoltarea auzului fonematic determină creşterea capacităţii de diferenţiere fonematică, întrucât, după cum am arătat mai înainte, între auzul fonematic şi mişcările articulatorii, adică între percepţia auditivă şi articulaţie există o legătură indisolubilă. Copilul dislalie cu atât pronunţă mai greşit, cu cât aude mai slab şi cu cât pronunţă mai greşit cu atât I se dezvoltă mai puţin capacitatea de diferenţiere fonematică. Deficienţele de auz fonematic fac imposibil autocontrolul auditiv. De aceea, la începutul corectării distalicul se serveşte de modelul corect motrico-kinestezic oferit de logoped.

Exersarea acestui model (motrico-kinestezic) stimulează dezvoltarea percepţiei fonematice, contribuind totodată la limpezirea ei, între articulaţia sunetelor şi percepţia lor existând, după cum am văzut o legătură intimă. Programa activităţilor din grădiniţă oferă suficient material pentru dezvoltarea auzului fonematic. Întrucât întreaga metodică de corectare a dislaliei este axată pe joc, dezvoltarea auzului fonematic se poate face şi sub forma unor jocuri, ca: „Spune cum face” (se imită sunetele produse de diferite animale); „Repetă după mine”; „Ghiceşte vocea care te strigă” etc.

Educarea personalităţii, ca o metodă generală de tratare a dislaliei, este impusă de constatarea că la copiii care au pronunţia deficitară se semnalează diferite complicaţii neuropsihice, tulburări de conduită şi de

personalitate. La instalarea lor contribuie, pe lângă sensibilitatea mărită a acestor copii, şi atitudinea celor din jur, care fie că pretind copilului să vorbească corect, fie că-l ironizează şi îl ridiculizează pentru tulburarea lui de limbaj.

Tabloul complicaţiilor neuropsihice secundare este foarte complex, el putându-se manifesta sub forma închiderii în sine, timidităţii, negativismului, complexului de inferioritate, insuccesului şcolar, devierilor de conduită, iritabilităţii mărite, inapetenţei verbale etc.

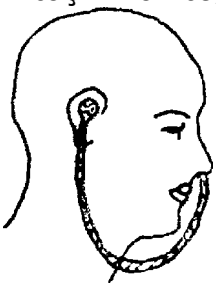


Fig. 4.3 Exerciţiu pentru corectarea nazalizării

Din cauza cortegiului de necazuri care îl însoţesc pe dislalie, se impune cu necesitate aplicarea metodei de educare a personalităţii copilului deficient, chiar de la începutul procesului de corectare. Dintre procedeele folosite în aplicarea acestor metode amintim: înregistrarea vorbirii distalicului pe bandă de magnetofon, la începutul tratamentului, iar apoi periodic. Procesele înregistrate de copilul dislalie ies în evidenţă prin compararea vorbirii sale de la prima înregistrare cu vorbirea sa de la înregistrările următoare sau prin raportarea ei la vorbirea unui copil dislalie aflat în faza incipientă a tratamentului logopedic.

Constatarea progreselor făcute au pentru copil un puternic efect stimulativ

	I-Gimnastica generală	Rotirea braţelor („moara de vânt”) Aplecarea capului („bing-bang”, „tic-tac”) Aplaudatul Imitarea spălatului mâinilor Etc., etc.
	Gimna	Facială

	stica articulatorie	Linguală Mandibulară Velopalatină Labială
METODE GENERALE DE CORETCARE A DISLALIEI	Gimna stica respiratorie	p Stingerea lumânării Umflarea balonului Aburirea oglinzii (cu gura, cu nasul) Suflarea în vasul cu apă („valurile”) Suflarea în diferite instrumente muzicale Spirometrul Etc., etc.
	Educa rea auzului fonematic	Spune cum face („Glasul animalelor”). Jocuri Repetă după mine Ghici cine te strigă Etc., etc.
	Educa rea personalităţ ii	— Psihoterapia „Educarea educatorilor” înregistrarea pe bandă magnetică Convorbirea Etc., etc.

Fig. 4…4 Metode şi procedee (generale) de corectare a sunetelor

Psihoterapia, unul din procedeele cele mai eficiente în educarea personalităţii distalicului, are drept scop înlăturarea stărilor apăsătoare, dureroase, conflictuale care au pus stăpânire pe viaţa psihică a copilului şi restabilirea echilibrului psiiic al acestuia. La începutul tratamentului logopedic ea se aplică individual, iar pe Dar curs se poate aplica şi în grup, sub formă de convorbiri prin care se urmăreşte stimularea interesului copiilor pentru o vorbire corectă şi frumoasă. Reuşita acţiunii psihoterapeutice depinde în foarte mare măsură, ca de altfel reuşita tuturor activităţilor logopedice, de priceperea celui care o efectuează. Logopedul (ca şi ceilalţi factori educogeni: educatoarele, învăţătorii şi părinţii) trebuie să ţină mereu seama de amorul propriu al copilului, să-l apere

pe acesta de ironii şi umiliri, să-i înlăture sentimentul copleşitor al nimicniciei sale (al umilinţei lui scăzute), să-i cultive încrederea în forţele proprii, în reuşita lui deplină, în încununarea cu succes a eforturilor pe care le depune.

Practicile copiilor cu tulburări de limbaj pot fi atât pozitive cât şi negative. În primul caz, cel de dorit, copilul se situează pe o poziţie de atac, de căutare a unui mijloc de afirmare, de compensare a deficienţei sale, de dobândire a unui sentiment de siguranţă şi superioritate (vezi cazul lui Demostene). În cel de-al doilea caz, atitudinea copilului este de evitare şi retragere în faţa greutăţilor, de eludare a tratamentului logopedic, care i se pare ruşinos, pentru că nu-şi dă seama de rostul lui. Frica, timiditatea, sensibilitatea mărită la observaţiile celor din jur, neîncrederea, bănuiala sunt doar câţiva dintre factorii care-l vor face pe copilul dislalie să evite colectivitatea, să se închidă în sine, să piardă pofta de a conversa, i aţă de ce întregul evantai de metode şi procedee, din care doar o parte am prezentat aici, trebuie aplicate de la caz la caz.

Cunoaşterea şi aplicarea în practica logopedică a metodelor şi procedeelor generale, cu caracter profilactic (vezi Tgura nr. 4.4), este o necesitate impusă de generalizarea învăţământului preşcolar, învăţământ chemat să pregătească copilul pentru şcoală sub toate aspectele. Profilaxia tulburărilor de limbaj se înscrie printre cerinţele noii orientări ogopedice, şi anume aceea de a le preveni şi corecta cât mai de timpuriu şi în mediul de viaţă al copilului.

4.2.2. METODE ŞI PROCEDEE SPECIFICE

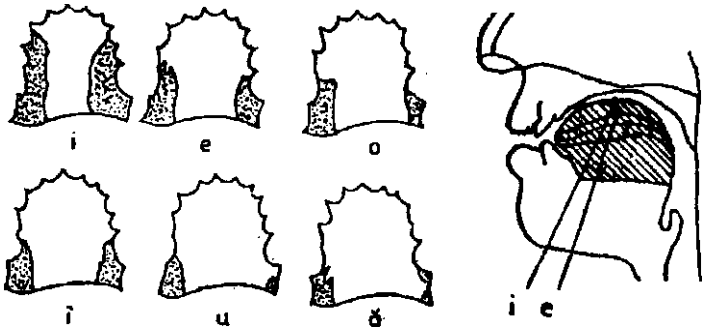
Formele mai persistente de dislalie, care nu cedează în urma utilizării metodelor generale-prezentate în subcapitolul precedent – necesită aplicarea unor metode specifice de corectare. Succinta lor prezentare o vom face parcurgând etapele prin care trebuie să treacă procesul de corectare a sunetelor, şi anume: emiterea, consolidarea, diferenţierea şi automatizarea.

În *etapa emiterii sunetului* se recurge în mod curent la metoda demonstraţiei articulatorii în faţa oglinzii

logopedice, la exerciţii (articulatorii şi fonatorii), la comparaţie, precum şi la metoda derivării sunetului nou din sunete corect emise anterior.

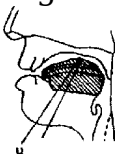
Metoda demonstraţiei articulatorii. Emiterea sunetului nou se face, la început, numai cu concursul analizatorilor vizuali kinestezic, logopedul folosindu-se de unul din materialele sale de bază – oglinda logopedică. În faţa ei, el demonstrează copilului care este poziţia corectă a organelor articulatorii participante la elaborarea sunetului în cauză şi îi explică modul de execuţie al mişcărilor, punând un accent particular pe poziţia limbii, buzelor, dinţilor şi maxilarelor. În timpul demonstraţiei, profesorul logoped se foloseşte şi de palatograme (care sunt reprezentări grafice ale suprafeţei palatului atinse de limbă în timpul emiterii sunetelor; pentru exemplificare, vezi fig. 4.5., în care am reprodus palatogramele vocalelor româneşti) şi de diferite profile de articulare, care pun în evidenţă poziţia normală a organelor vorbirii în timpul pronunţării sunetului (vezi câteva exemple în fig. 4.6.), în alternanţă cu poziţia lor greşită. îi sunt, de asemenea, de un real folos gesturile evocatoare, cu care îl familiarizează pe copil, gesturi care indică locul de articulare a sunetului respectiv (ex.: în cazul sunetului *’s* arătătorul mâinii drepte va fi îndreptat în jos, indicând locul de articulare a acestui sunet; poziţia degetului va fi inversă în cazul lui *ş*, care este un sunet prepalatal). După ce a urmărit atent demonstraţia logopedului, copilul reperă singur în faţa oglinzii toate mişcările articulatorii, până ajunge la fixarea lor kinestezică-tactilă. La pronunţarea sunetului, în scopul deprinderii distalicului cu aspectul său acustic se trece numai după ce copilul a ajuns la deplina stăpânire a sunetului din punct de vedere motric. Pentru aceasta, logopedul pronunţă sunetul în şoaptă, distalicul repetă după el, iar în final copilul pronunţă singur, după modelul oferit. Totul are loc în faţa oglinzii. Antrenarea analizatorului acustic în procesul complex de elaborare a sunetului este facilitată de efectuarea unor exerciţii de imitare a sunetelor din natură (onomatopee). Acestea vor fi

selecţionate în aşa fel încât între ele şi sunetul-problemă al copilului dislalie să existe o legătură directă. Exerciţiile cu onomatopee – atractive şi plăcute copiilor – joacă un rol însemnat în dezvoltarea auzului fonematic, între care şi articulaţie există o indisolubilă legătură, fapt subliniat în mai multe rânduri în lucrarea de fată.



[ontenorj

Fig. *4.5*. Palatogramele vocalelor româneşti



O (posterior)

Fig. 4 6. b. *Poziţia* limbii în timpul articulării lui *i* (linie continuă) şi *u* (linie întreruptă)

Fig. *4.6*. *a*. Poziţia limbii în timpul articulării vocalelor anterioare şi posterioare

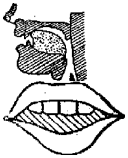


Fig. *4.6*. *h*. Rostirea incorectă (palatizată a lui

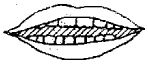
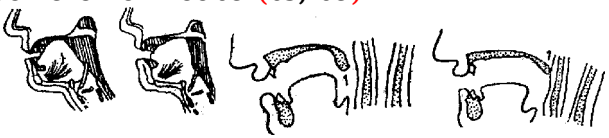


Fig. *4.6. g*. Rostirea corectă a lui e, g

Fig. *4 6*. c. Poziţia limbii în timpul articulării consoanelor africate (ts, te)



1 2

Fig. *4 6*. *d*. Poziţia limbii în timpul articulării lui k (g) + e (i); 2. Poziţia limbii în timpul articulării lui k (g) – o cu)

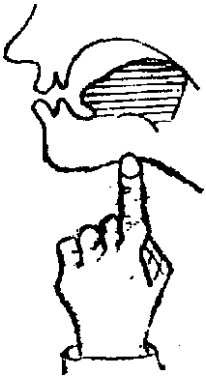
Fig. *4.6*. *e*. Poziţia vălului palatin în rostirea nazalizată (1. vălul palatin dezlipit de peretele faringelui)

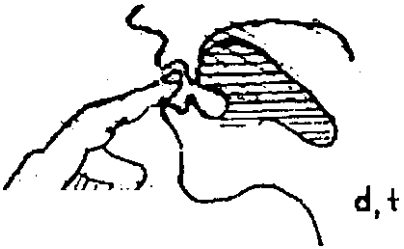
Fig 4.6. *f*. Poziţia vălului palatin în rostirea nenazalizată (1. vălul palatin lipit de peretele faringelui)

Fig. *4.6*. *i*. Poziţia incorectă a limbii pentru rostirea consoanei S (1. Apexul depăşeşte incisivii inferiori

r» v

Fig. *4.6*. *j*. Exerciţii pentru rostirea corectă a consoanei’s





v y

Fig. 4.7. Gesturi evocate pentru indicarea locului de articulare a unor sunete Dăm mai jos, cu titlu de exemplificare, lista câtorva onomatopee pentru unele din sunetele care pot crea dificultăţi de pronunţie copilului mic (vezi tabelul nr. 4.1.).

Sunetul	Onomatopee		Indicaţi privind locul şi a sunetelor
s	gânsacul supărat:	s – s – s	1. Limba, cu apexul (ascuţit, se sprijină la
	chemarea pisicii:	piss – piss	baza incisivilor inferiori,
	fusul:	sfrr – sfrr	2. Buzele sunt întredes trase în părţi
z	sirena:	z-z-z	3. Dinţii sunt închiş interdentalismul
	albina:	bzzz – bzzz	
ţ	cântatul greierului:	trrr-trrr	1. Limba, cu apexul as linia de unire a dinţilor
	şoricelul:	chiţ – chiţ	superiori cu cei inferiori
			2. Buzele sunt cu comisu
			3. Dinţii sunt închiş interdentalismul
ci	vrăbiuţa:	cip-cip-cirip	1. Limba se sprijină p superiori (pe deluşor)
e	ciocănit	cioc-	2. Buzele întinse cu com

	oare:	cioc	3. Dinţii sunt închişi du brusc pentru pronunţarea sunetului *ci* (c)
r	motocicleta:	brrrbrrr	1. Apexul ascuţit al lim alveolele incisivilor
	pocnetul lemnelor:	prrr – prrr	superiori
	ursul:	morrr -morrr	2. Buzele au comisurile t
	fusur:	sfrrr – sfrrr	3. Dinţii sunt îndepărtaţ
	ceasul:	trrr-trrr	
Ş	vântul lin:	şşş – şşş	1. Apexul limbii este ridi palatin dur (cerul
	trenul în mişcare:	ş-ş-şi	gurii)
j	vântul puternic:	v-jjj-v-jjj	2. Buzele se ţin rotunde
			3. Dinţii sunt închiş interdentalismul
f	fusul:	sfrr – sfrr	1. Apexul limbii se s inferiori
V	văit:	vai – vai	2. Buza inferioară atinge
			3. Maxilarele sunt uşor d
e	cocoşul:	cucuriguu	1. Apexul limbii stă inferiori
	găina:	ct-cot-codac	2. Buzele sunt uşor între
	ceasul:	tic – tac	3. Dinţii sunt uşor îndep
g	gâscă:	ga – ga	
	curcanul	glu – glu	
h	calul:	I – ha;	

		i – ha	

Tabelul nr. 4.1.

Exerciţii pentru emiterea sunetelor cu ajutorul onomatopeelor

Pentru a fi mai uşor de emis, onomatopeele se pot introduce prin scurte povestioare.

Vocalele se pronunţă astfel:

A: cu gura mare

E şi I: cu buzele întinse, ca la zâmbet

O şi U: cu gura rotundă

Sunetul se consideră a fi elaborat numai atunci când copilul îl stăpâneşte deplin, atât motric cât şi acustic, între cele două laturi existând strânse raporturi de interdependenţă.

În practica logopedică se întâlnesc cazuri când datorită unei hipotonii musculare sau unor dizabilităţi motorii, copilul dislalie nu-şi poate coordona singur mişcările organelor de articulaţie (limbă, buză palat). În astfel de cazuri, logopedul este nevoit să folosească şi mijloace auxiliare mecanice, ca sonde, spatule etc. Recurgerea la ele se face însă numai după epuizarea tuturor celorlalte posibilităţi de care dispune logopedul, deoarece – după opinia majorităţii specialiştilor – utilizarea mijloacelor auxiliare mecanice înseamnă de cele mai multe ori o investiţie brutală asupra organelor vorbirii.

Metoda exerciţiilor. Elaborarea sunetului corect este rezultatul efectuării unui mare număr de exerciţii fonoarticulatorii, care se realizează diferenţiat în funcţie de forma dislaliei şi de particularităţile organelor de vorbire. Nu se poate lucra după un model unic la corectarea unor, distalii manifestate prin distorsiunea, prin omiterea sau prin substituirea sunetului, a vibrantei *r*, de pildă, pentru că, în acest caz, deşi este vorba de acelaşi sunet, avem de-a face cu trei lucruri diferite. În cazul mai sus-citat, sarcina cea mai dificilă o constituie corectarea pronunţiei distorsionate, datorită intervenţiei binecunoscutului fenomen al transferului negativ (al interferenţei)

Pentru a asigura formarea percepţiilor auditive cât mai clare se utilizează procedeul verbo-tonal, care pune pe prim plan valoarea analizatorului auditiv în elaborarea sunetului nou. Logopedul poate folosi în acest scop aparatul de diferenţiere fonematică, cu ajutorul căruia copilul dislalie exersează acomodarea organelor sale de vorbire după modelul corect, oferit de terapeut. În afara acestui procedeu, metoda exerciţiilor mai cuprinde şi procedeul imitaţiei plurisenzoriale, al excluderii unor analizatori (mai ales în faza incipientă de însuşire a pronunţiei), precum şi folosirea unei largi game de material auxiliar: oglinda logopedică, profile de pronunţare, scheme, palatograme etc.

Metoda comparaţiei oferă copilului dislalie posibilitatea raportării stadiului în care se află procesul de corectare a tulburării sale de limbaj cu stadii anterioare şi, în felul acesta, a înregistrării progreselor realizate. Prin raportarea copilului în primul rând la el însuşi şi apoi la cei din preajmă (logoped, care îi oferă modele de pronunţie, adulţii din mediul ambiental, colegii săi etc.), raportare care presupune mult tact, copilului i se potenţează mobilurile interioare, dorinţa de autodepăşire.

Metoda derivării sunetelor afectate din sunete ce sunt corect emise şi care se aseamănă cu ele prin execuţia lor motrico-kinestezică, ca şi prin forma lor acustică are, de asemenea, o largă aplicare în practica logopedică. Sunetele afectate se pot obţine prin derivare nu numai din sunete apropiate, ci şi din sunetele care le preced în ontogeneză.

Etapa consolidării sunetelor, de-acum emise, presupune, aşa cum arată şi denumirea sa, efectuarea repetată a unei serii de exerciţii cât mai variate, menite a contribui la statornicia deprinderilor de pronunţie corectă.

Metoda exerciţiilor, metodă pe care o vom întâlni şi în celelalte etape ale corectării pronunţiei, contribuie la consolidarea sunetului, în cele mai diverse combinaţii articulatorii: silabe directe, indirecte, intermediare, logatomi (cuvinte artificiale, monosilabice, fără

semnificaţie, formate din trei sunete: consoană – vocală – consoană), grupe consonantice, cuvinte monosilabice, bisilabice, polisilabice. Toate acestea trebuie să aibă sunetul-problemă poziţionat diferit: iniţial, median şi final. Se trece apoi la propoziţii simple, propoziţii dezvoltate, fraze, respectând principiul efortului minim. Pentru a uşura analiza şi sinteza fonematică sonoră şi scrisă, se foloseşte cu succes abacul şi albumul logopedic.

Metoda comparaţiilor este şi ea o metodă cu o largă arie de utilizare în procesul corectării sunetelor. Ea oferă copilului posibilitatea raportării modului său de pronunţie la modelul corect. De un real folos îi sunt logopedului pentru punerea în aplicare a acestei metode, oglinda logopedică şi înregistrările pe bandă de magnetofon, mijloace auxiliare care contribuie la sporirea eficienţei muncii terapeutice. În oglindă, copilul compară propriul său mod de pronunţare cu modelul oferit de logoped, iar banda de magnetofon îi oferă posibilitatea să se raporteze la vorbirea corectă a altor copii sau la propria sa vorbire în etapele anterioare, pentru a vedea ce progrese a făcut.

Etapa de consolidare a pronunţiei corecte reprezintă momentul introducerii sunetului nou în vorbirea curentă a copilului. La şcolar, consolidarea sunetului nou se face şi citit-scris. Elevul dislalie trebuie să fie deprins să folosească pronunţia corectă atunci când citeşte. Întrucât deprinderile se formează foarte greu, este bine ca elevul dislalie să sublinieze cuvintele care conţin sunetul-problemă. În felul acesta atenţia lui este sporită, greşelile de articulaţie se reduc, iar imaginea sonoră corectă se fixează mai bine. Sunt eficiente şi semnele grafice, cum sunt săgeţile (orientate în jos pentru sunetele care au locul de articulare lângă incisivii inferiori sau orientate în sus pentru sunetele care au locul de articulare în partea superioară a cavităţii bucale, aşa cum se văd ele în listele exerciţiilor din tabelele nr. 4.1 şi 4.2).

1. Acesta este mersul în corectarea fiecărui sunet alterat.	1. La sunetele pere şi – j; ce, ci – ge – şi; fv; t – d; p – b; e – g

	după
Locul de formare a sunetelor se arată cu degetul arătător:	corectarea sunetulu şi ce, ei; f; t; p; c).
— Orientat în jos (1) pentru perechea s-z;	se va trece în mod c la sunetul sonor
— Aşezat orizontal () pentru sunetul *ţ*;	(z, j, ge, şi, v, d, b, evitarea dezonorizării
— Arcuit (n) pentru sunetele *ce, ci – ge, şi*;	(de exemplu, în loc spun vase).
— Orientat în sus (î) pentru perechea şi – *j*;	În acest scop se cuvinte paronime 1
Deci: s – z, ţ; ce, ci – ge, şi; şi – j	fiecare pereche de s ajutorul imagini

Exemple:

vase – vaze cof – coji ce – ge: cer – ger *s-z*: varsă – varză fale – y ale fată – vată /oamnă – doamnă *p – b*: *pere – bere foi* – voi rata – data pară – bară cară – gară *g*: coală – goală

Tabelul nr. 4.2

EXERCIŢII PENTRU CONSOLIDAREA SUNETELOR EMISE

Sunetele emise cu ajutorul onomatopeelor se consolidează prin coarticularea (asocierea) în:

I.	II. Cuvinte cu „j” iniţial
Silabe directe: să se – şi – so-su	*Monosilabice*; exemple: simt; so-soc; susuc; (urmărim e-i-o-u)
Silabe indirecte: as – es – is – os – us	*Bisilabice*; exemple: să sită; so-sobă; susută;
Silabe intermediare: aşa – este – îşi oso – usu	*Polisilabice*; exemple: s şi-silabă; so-solarul; susupune
Logatomi: sas – ses – sis – sos – sus	*Cu grupe consonantice*; ste-stea; sti-stins; stostol; stu-
Grupe consonantice: stra – stre – stri – stro – stru	

III
IV

Cuvinte cu „*s*” median	Cuvinte cu „*s*” final
Monosilabice; exemple: pisc; plisc; pasc; nasc;	*Monosilabice*; exemple:
Bisilabice; exemple: casă, masă, vase	*Bisilabice*; exemple: spir
Polisilabice; exemple: cusute, fasole, pensulă	*Polisilabice*; exemple: scorburos

III. *propoziţii*: *simple* (cu *„s”* în toate cele trei poziţii sub) Exemple: Sandu este voios; Vasile stă serios. *Dezvoltate*

Exemple: Sanda scrie frumos

Sandalele Sandei sunt albastre. Cosmin a scăpat vasul cu sos.

IV. fraze care pot fi închegate în scurte povestiri, întâmplări etc.

Rezultate bune în corectarea diferitelor sunete s-au obţinut prin asocierea semnelor grafice, scrise deasupra grafemului corespunzător sunetului-problemă, cu sublinierea cuvintelor care conţin aceste sunete şi cu gesturile evocatoare (cum este orientarea degetului arătător: în sus pentru şuierătoare, africate etc., sau în jos pentru siflante, velare etc.)

Etapa diferenţierii sunetelor este impusă de necesitatea dezvoltării auzului fonematic, a capacităţii de diferenţiere fonematică, deficitară la mulţi dintre copii distalici. Această etapă mai este reclamată şi de faptul că unele sunete au foarte apropiate locul şi modul de articulare şi, de aceea, există posibilitatea de-a le confunda (ex.: *s – z*; *f – v*; *p – b* etc.). exerciţiul şi comparaţia sunt două dintre metodele cele mai des folosite în acest scop.

Metoda exerciţiilor. Mulţi copii distalici dispun de capacitatea necesară articulaţiei corecte a sunetelor şi, cu toate acestea, nu pronunţă corect. În aceste cazuri, dificultăţile de pronunţie nu se găsesc în organele de articulaţie, ci în unele deficienţe ale auzului fonematic, ca:

maturizarea mai lentă a proceselor neurologice care stau la baza capacităţii de percepere şi diferenţiere auditivă (în special a sunetelor cu frecvenţă înaltă), leziuni la nivelul urechii interne etc. La aceşti copii deprinderile motrice se formează, adeseori, înainte de-a putea fi modelate printr-un autocontrol auditiv din cauza insuficientei lui dezvoltări. În felul acesta se formează un model defectuos de pronunţie. Distalicul, în special cel senzorial, este convins că pronunţă bine, deşi el pronunţă greşit. Prin repetare, neputându-se controla, el îşi fixează şi consolidează mişcările defectuoase de articulaţie şi, deci, vorbirea sa greşită se permanentizează. Auzul deficitar cauzează însuşirea eronată a sunetului. Acesta este un argument în plus în favoarea terapiei timpurii prin care se poate prevenii instalarea tulburărilor de limbaj pe fondul deficientelor de auz.

Dezvoltarea auzului fonematic, care reprezintă de fapt o particularitate a auzului uman, prin care sunetele vorbirii sunt percepute ca elemente semantice sau foneme, este un proces important care se cere a fi urmărit în toate etapele acţiunii de corectare. Responsabile de nedezvoltarea auzului fonematic nu sunt numai cauzele organice, ci şi cele de natură funcţională, între care la loc de frunte se situează lipsa de exersare a acestuia.

Etapa de diferenţiere a sunetelor contribuie la dezvoltarea capacităţii de diferenţiere fonematică, de analiză şi sinteză fonematică la copiii cu dislalie.

O nouă diferenţiere fonematică este condiţionată de o bună percepţie auditivă. Copilul este antrenat prin exerciţii să-şi analizeze propria vorbire, atât sub aspect acustic cât şi motrico-kinestezic şi să sesizeze propriile greşeli. Comparând vorbirea lui cu vorbirea logopedului sau cu cea a copiilor fără deficienţe de limbaj, distalicul îşi „descoperă imperfecţiunile şi rămâne chiar mirat de cum vorbeşte. Acesta este momentul în care se stabileşte colaborarea cu el. Tactul de care se dă dovadă în aceste clipe va hotărî dacă copilul va participa cu plăcere şi interes sau nu la orele de corectarea. vorbirii. Tot în

această etapă începe colaborarea logopedului şi cu dascălul (educatoarea sau învăţătorul) şi părinţii copilului logopat. Corespondenţa pe care o poartă logopedul cu aceşti doi colaboratori ai săi – prin carnetul de corespondenţă al copilului – contribuie în bună măsură la reuşita tratamentului logopedic. Carnetul de corespondenţă se va constitui treptat într-un adevărat inventar al sunetelor-problemă şi va consemna etapele de corectare şi exerciţiile care vor trebui continuate de ceilalţi doi factori educogeni (dascălul şi părinţii) în afara cabinetului logopedic.

Exerciţiile de diferenţiere fonematică se aplică gradat, pornindu-se de la diferenţierea sunetelor izolate la diferenţierea lor în silabe, cuvinte şi propoziţii. La început, se diferenţiază sunetul nou de sunetele mai îndepărtate ca structură acustico-articulatorie (ex.: siflantele de velare), după care se trece la exersarea diferenţierii sunetului nou de sunetele mai apropiate ca loc şi mod de formare (ex.: siflantele de şuierătoare).

În cadrul acestor exerciţii se asociază de fiecare dată consoana surdă cu cea sonoră, pentru a evita dezonorizarea (ex.: *s* cu *z*). Diferenţierea fonematică se poate face şi în cuvinte paronime, fie după auz, fie prin denumire de imagini (ex.: scoală – şcoală). De un mare folos în aceste exerciţii sunt discurile cu paronime perechi aşezate în sens opus, astfel încât săgeţile ce pornesc din mijlocul discului să le poată indica uşor. Utile s-au dovedit a fi în această etapă şi planşele cu imagini paronime, având sub fiecare imagine şi cuvântul care le denumeşte. Cu ajutorul acestor cuvinte se poate face şi o diferenţiere scrisă, nu numai sonoră.

Diferenţierea fonematică trebuie făcută şi în citit – scris, pentru că greşelile de pronunţie ale distalicului (în special ale distalicului senzorial) se manifestă şi în citit – scris; el scrie şi citeşte aşa cum pronunţă. Aceste exerciţii solicită mult autocontrol auditiv, contribuind din plin la dezvoltarea capacităţii de diferenţiere fonematică. Copiii corectaţi, deşi ştiu şi pot să vorbească corect continuă o

perioadă de timp să mai facă greşeli de pronunţie, deoarece – şi acest fapt este bine cunoscut – deprinderile de pronunţie incorectă nu se destramă nici uşor şi nici repede. Pentru a-i ajuta să obţină rezultate cât mai bune, logopedul recurge la un întreg arsenal de procedee. Redăm mai jos câteva exerciţii folosite pentru diferenţierea sunetelor emise.

DIFERENŢIEREA SUNETELOR EMISE

Cuvintele paronime se folosesc nu numai la perechi de sunete (surdă – sonoră), ci şi la fixarea şi diferenţierea sunetelor asemănătoare din punct de vedere acustic, dar diferite ca loc de formare; de exemplu: s – şi (4 – î); z – (I – t); ţ – ce, ci (–, n); r – 1 (n, n).

Exemple de paronime:

şi	!!		1!		*Л*!		*Л*!
	scoală	–	dus	–	peste	–	na
	şcoalî		duşi		peşte		s – na
z	*Л*!		1!				
	cozi – coji		zar	–			
			jar				
	n		n		n		
	ţară	–	ţine	–	ţeapă	–	
	ceară		cine		ceap;		
r	n n		n n				
	rac – lac		ramă	–			
			l-am				

Se recomandă alcătuirea unor propoziţii simple cu aceste cuvinte paronime.

Metoda comparaţiei. În rândul mijloacelor mecanice auxiliare care facilitează aplicarea metodei comparaţiei se înscrie, pe lângă magnetofon, şi aparatul de diferenţiere fonematică pe care l-am prezentat mai înainte (vezi fig. 3.1). Înlăturarea unor forma de manifestare a incidenţei dislaliei cu dislexia şi disgrafia (omisiuni, substituiri, inversiuni de sunete sau grafeme ale acestora) se face tot cu ajutorul comparaţiei, şi anume prin exerciţii de analiză şi sinteză fonematică, cuplate cu exerciţiile de comparare

grafică. Solicitând copilului un control auditiv şi vizual permanent, procedeul îl ajută să diferenţieze sunetele-problemă, să le observe locul în cuvânt (iniţial, median, final). Dintre numeroasele exerciţii de acest gen, experimentate în practica logopedică, amintim: descompunerea propoziţiei în cuvinte, a cuvintelor în silabe, a silabelor în sunete, separarea primului sau a ultimului sunet din cuvânt, indicarea prin ridicarea mâinii a prezenţei (cu precizarea locului) sunetului-problemă în cuvintele citite, alegerea imaginii în a cărei denumire se află sunetul exersat, exerciţii de completare (a sunetelor, cuvintelor omise), compuneri de familii de cuvinte pornind de la sunetul dat, alegerea grafemului din rândul altor grafeme şi multe altele.

Activitatea cu manualul îi ajută pe copii să se familiarizeze cu folosirea în vorbirea curentă, în citire şi în scriere a tot ceea ce învaţă la cabinetul logopedic, îi ajută să vadă cum se oglindesc progresele lor din domeniul pronunţiei în acurateţea şi frumuseţea vorbirii, citirii şi scrierii proprii.

Etapa automatizării încheie complexul proces de corectare a tulburărilor de limbaj.

Perioada de automatizare, care are un rol deosebit de important în terapia dislaliei, este etapa în care deprinderile noi, corecte, de pronunţie se transformă în obişnuinţe. Aflat la capătul acestei etape copilul nu numai că poate vorbi corect, dar şi simte nevoia să o facă, are deja suportul interior, motivaţia intrinsecă necesară. La finele acestui proces complex şi de durată, copilul respinge vechiul mod de vorbire, cel defectuos, pentru că îl deranjează, nu-l mai suportă.

Durata acestei etape depinde de gradul de înrădăcinare a deprinderilor de pronunţare greşită, de vârsta copilului şi, bineînţeles, de particularităţile lui individuale. Cu cât se tratează deficienţa la vârste mai mici, cu atât este mai scurt procesul de corectare în general. Înaintarea în vârstă aduce cu sine consolidarea deprinderilor de pronunţare greşită şi, ca urmare,

complicarea procesului terapeutic şi lungirea duratei lui.

Metodele utilizate în această etapă sunt cele binecunoscute în pedagogie: exerciţiul, compunerea (cu toate formulele sale), povestirea, conversaţia etc. Cu ajutorul conversaţiei, utilizată individual sau în grup, logopedul evidenţiază rezultatele bune obţinute de copii în activitatea de corectare şi subliniază importanţa lor pentru reuşita şcolară a elevilor, pentru cultivarea frumuseţii graiului. Acesta îi mobilizează şi mai mult pe copii, le accentuează motivaţia învăţării vorbirii corecte.

Automatizarea vizează atât exprimarea orală, cât şi cea scrisă. Exerciţiile verbale şi scrise de analiză şi sinteză fonematică, compunerile, povestirile au un mare rol în această direcţie.

Etapa automatizării, care este în acelaşi timp şi o activitate de control final, are o influenţă binefăcătoare asupra vieţii psihice a copiilor, prilejuindu-le satisfacţii deosebite.

În concluzie se impun a fi subliniate două lucruri. Întâi, că trecerea de la o etapă la alta nu se face deodată la toţi copiii aflaţi în tratament logopedic, ci de la caz la caz. Apoi, metodele prezentate sumar în cuprinsul acestui subcapitol al! lucrării noastre sunt, după cum s-a putut vedea, unele şi aceleaşi în mai toate cele patru etape enumerate, ceea ce le deosebeşte fiind nu denumirea lor, ci modalităţile concrete de aplicare a lor de la o etapă la alta.

O imagine sintetică a etapelor, metodelor şi procedeelor specifice de corectare a sunetelor am înfăţişat în figura 4.8.

4.3. PROGRAM LOGOPROFILACTIC ŞI LOGOTERAPEUTIC

4.3.1. EFICIENŢA EXERCIŢIILOR LOGOPEDICE

Copiii cu tulburări de limbaj se înscriu printre cei a căror şcolarizare este amânată până înspre vârsta de şapte – opt ani, datorită eşecului şcolar care îi ameninţă pe aceştia mai ales în prima clasă a ciclului primar.

Abordarea timpurie şi în echipă (logoped, O.R.L.-ist,

pediatru, neurolog etc.) a tulburărilor accentuate de limbaj asigură acestei categorii de copii pregătirea necesară pentru activitatea lor ulterioară în şcoala de masă, terapia logopedică la vârstele mici dovedindu-se a fi una din măsurile utile de prevenire a insuccesului şcolar.

Rezultatele pozitive ale experimentului nostru logopedic aplicat la început într-o singură grădiniţă din municipiul Cluj-Napoca, ne-au determinat să-l extindem şi la alte grădiniţe din raza cabinetului nostru logopedic, cu atât mai mult cu cât activitatea logopedică interşcolară trebuie orientată în direcţia cuprinderii tuturor copiilor preşcolari cu deficienţe de limbaj.

În prima etapă a experimentului, aceea cu caracter constatativ, am depistat copiii cu tulburări distalice. La această acţiune au fost antrenate şi educatoarele grupelor de copii.

În etapa a doua am stabilit mijloacele indirecte de profilaxie a tulburărilor distalice şi am efectuat un instructaj logopedic, teoretic şi practic cadrelor didactice din grădiniţă, în scopul familiarizării lor cu problemele de profilaxie a tulburărilor de limbaj. Am pus la îndemâna fiecărei educatoare care participa la experiment lista exerciţiilor de gimnastică facială şi lingual, precum şi lista exerciţiilor de onomatopee. Aceste exerciţii au fost aplicate şi demonstrate în grădiniţă mai întâi de către logoped.

În etapa următoare – cea de-a treia – s-a trecut la efectuarea de către educatoare a exerciţiilor mai sus amintite, cu toate grupele şi în mod gradat, sub îndrumarea şi controlul permanent al logopedului. Exerciţiile care erau de scurtă durată (5 – 6 minute), se efectuau zilnic, în cadrul activităţilor de înviorare, apoi se reluau pe parcursul zilei în cadrul activităţilor la alegere, pe grupe mici de copii, în care erau cuprinşi şi copiii care nu întâmpinau nicio dificultate de articulare. S-a recurs la acest procedeu tocmai pentru a evita formarea părerii printre copii că atenţia educatoarelor ar fi îndreptată în mod special asupra unora dintre ei. S-a evitat astfel

naşterea complexului de inferioritate la copiii deficienţi, una din cele mai mari

PROCEDEE

Analiza mişcărilor articulatorii

Sinteza mişcărilor articulatorii → Articularea cu voce tare Articularea cu voce normală

→ Articulatoriu Fonatoriu Ortofonie

— Sonoră

— Grafică – + Sonoră + Grafică

METODE

ETAPE

Demonstraţia articulatorie

Exerciţiul

Emiterea sunetului

Comparaţia

Derivata sunetului

→ Din sunete apropiate ca loc de articulare → Din sunete care apar primele în ontogeneză directe indirecte intermediare logatomi grupe consonantice monosilabice bisilabice polisilabice simple dezvoltate fraze silabelor cuvintelor silabe coarticulaţie cuvinte

Exerciţiul propoziţii orală

Consolidarea sunetului

Analiză şi sinteză fonetică scrisă propoziţiilor frazelor

Grafică Sonoră

Sonoră + Grafică

Analiză fonematică Diferenţierea motrico-kinestezică

Diferenţierea sunetului nou de sunete din grupe mai îndepărtate

Diferenţierea sunetului nou de sunete asemănătoare Analiza şi diferenţierea grafică

Sonoră Grafică

Orale Scrise

Automatizarea sunetului

Sonoră + Grafică

De analiză şi sinteză fonematică

După imagini date

Analiza fonematică a textului compunerii cu început

dat etc.

Comparaţia
Exerciţiul
Comparaţia Exerciţiul
Comparaţia
Povestirea
Diferenţierea sunetului
După imagini decupate După diafilm După disc etc
Individuală în grup

— Conversaţia Fig. 4.8. Etape, metode şi procedee (specifice) de corectare a sunetelor piedici în activitatea profilactică şi terapeutică a tulburărilor de limbaj. Exigenţele educatoarelor nu au vizat niciodată un singur copil, ci ele s-au îndreptat mereu spre întregul colectiv de copii.

Într-o etapă mai înaintată, când copiii şi-au însuşit mişcările articulatorii neverbale, s-au asociat treptat şi câteva exerciţii de dezvoltare a auzului fonetic care constau din emiterea unor sunete mai dificile. Efectuarea acestor exerciţii s-a xăcut într-o anumită ordine, urmărind localizarea rostirii sunetelor respective.

La preşcolari, formarea corectă a sunetelor se poate face sub formă de joc antrenant, cu subiect vesel, în timpul căreia copiii învaţă să indice singuri locul corect de articulare a sunetelor.

Un exemplu: „Într-o zi de vară, cu soare dogoritor, am pornit la plimbare prin pădure. Vântul adia uşor, mişca încet frunzele copacilor (*şşş*). Nici n-am observat când cerul s-a înnorat. Vântul a început să sufle din ce în ce mai tare (*vjjjvjjj*) şi s-a pornit furtuna. Dar, vara, ploaia trece repede, soarele străluceşte din nou, iar păsările voioase îşi continuă cântecul (*cip-cip-cirip*). În drumul nostru am întâlnit un urs, care ieşea mormăind dintr-un zmeuriş (*morrr-morrr*). La marginea pădurii, lângă o baltă, am asistat la un concert de broaşte (*oac-oac*), de gâşte (*ga-ga*) şi de gânsaci (*s-s-s*). Ne-am întors acasă de-abia seara. Sunetul soneriei (*z-z-z*) a adus-o în prag pe mama, care ne aştepta nerăbdătoare”.

În timp ce educatoarea lucrează cu întreaga grupă de copii, logopedul se ocupă de cazurile cu tulburări mai pronunţate de limbaj, utilizând, în scopul corectării lor oglinda logopedică, aparatul de diferenţiere fonematică şi alte mijloace la care ne-am mai referit în paginile anterioare ale prezentei lucrări. De exemplu, cu sigmaticii interdentali, la care deprinderea de a scoate limba este foarte fixată, am efectuat exerciţii de pronunţare a siflantelor du dinţii strânşi şi cu buzele imobile. Lipsa de mişcare a buzelor şi a maxilarelor a fost compensată prin mişcări linguale mai accentuate. La sigmaticii labiodentali deprinderile negative de a ridica buza inferioară spre dinţii superiori (transformând astfel pe se în *f*) am înlăturat-o prin exerciţii individuale (desfăşurate în faţa oglinzii) de pronunţare a siflantelor cu buzele cât mai întinse, comisurile labiale trase mult, astfel încât buza inferioară să nu atingă dinţii superiori.

Munca logopedică s-a concentrat îndeosebi asupra formării izolate a consoanelor complexe sub aspect biomecanic (ex.: r), urmând ca introducerea lor în combinaţiile fluente ale vorbirii să fie realizată de educatoare prin activităţile din grădiniţă. Dificultăţile încep odată cu exerciţiile de coarticulare a sunetelor în silabe, cuvinte, propoziţii şi fraze. Cu copii care întâmpină greutăţi la pronunţarea grupelor consonantice, logopedul lucrează individual, pentru a-i deprinde cu procedeul de coarticulare. Prima consoană se lungeşte uşor, apoi se face o scurtă pauză necesară acomodării organelor vorbirii, după care se pronunţă restul din combinaţia fonetică (ex.: s... ca un). Treptat pauza se reduce (s... ca un, s-caun) până se ajunge la articularea directă (Cf. E. Boşcaiu, 1973).

Pe tot parcursul exerciţiilor de coarticulare, continuate apoi cu întreaga grupă de copii, se pune un accent deosebit pe poziţia corectă a limbii, a dinţilor, a buzelor şi a maxilarelor. Nerespectarea, poziţiei aparatului fonoarticulator în pronunţarea unui sunet atrage după sine modificări în pronunţarea altor sunete. De pildă, poziţia

greşită a sunetului e, la incisivii superiori în loc de incisivii inferiori, face ca sunetul sdin cuvântul *scaun* să devină j, deoarece noul loc de articulaţie a sunetului e, cel greşit deci, este vecin cu locul de articulaţie al sunetului *ş*, care este un sunet prepalatal. Fenomenul se întâlneşte îndeosebi la copiii cu hipotonie musculară şi cu deficit auditiv. Exerciţiile de pronunţare (ex.: mişcări lente, bine conturate, precise, accentuate, vizibile şi ritmice) care contribuie la înlăturarea acestor confuzii nu trebuie prelungite în mod exagerat, pentru că sunt obositoare şi dăunează rezonanţei vocale. Cele mai eficiente s-au dovedit a fi exerciţiile în care se îmbină pronunţarea exagerată a unor sunete noi cu pronunţarea aproape normală, aceasta contribuind la trecerea accentului de pe latura acustică pe cea articulatorie.

Programul activităţilor instructiv-educative din grădiniţele de copii oferă educatoarelor posibilitatea folosirii unei game largi de mijloace indirecte pentru profilaxia tulburărilor de limbaj.

Întregul program terapeutic, din care – cu titlu de exemplificare doar – am prezentat un fragment în acest subcapitol, după ce l-am stabilit până la cele mai mici detalii, l-am aplicat prin intermediul persoanelor care se ocupă de educarea copiilor (educatoare şi părinţi), logopedului revenindu-i sarcina de-a dirija această activitate logoterapeutică, de a decide asupra cazurilor care necesită un tratament suplimentar în grădiniţă şi în mediul familial, de a antrena în munca de educare a vorbirii pe toţi cei interesaţi şi de a populariza rezultatele pozitive. Descongestionându-se de cazurile mai uşoare, pe care le-a rezolvat prin colaborarea largă cu dascălii şi părinţii copiilor logopaţi, profesorului logoped îi rămâne timpul necesar tratării cazurilor mai grave, care necesită uneori, lărgirea stării sale de colaborare cu medicii (pediatrii, O.R.L.-işti, neurologi, psihiatri).

Valoarea mijloacelor indirecte de profilaxie a tulburărilor de limbaj nu este deloc neglijabilă întrucât ele pregătesc suportul psihologic necesar în munca de

corectare, stimulează la copii interesul pentru o vorbire corectă, expresivă, Inimoasă.

[Anii şcolari	PREŞCOLARI					
	Examinaţi	Depistaţi	„A Înscrişi la cabinetul logopedic	Frecvenţi	e Cifre	
O O\ O t — o!	e în o!	vo OO	m	În	«o (N	.O
1 1973/11	18 00	C T\ în	În	< N	O vo	.O

Legendă: C – corectaţi; A – ameliораţi; S – staţionari; N – netrataţi.

Eficienţa utilizării exerciţiilor logopedice în corectarea dislaliei se reflectă, deşi nu în totalitatea ei, în datele cuprinse în tabelul nr. 4.3. Din informaţiile sintetizate în acest tabel subliniem doar câteva puncte. Proporţia copiilor cu tulburări distalice (din totalul celor cu tulburări de pronunţie) găsită la cele două sondaje pe care le-am efectuat (în anul şcolar 1973/1974 şi în 1978/1979) este aproximativ aceeaşi (98, 6, respectiv 98, 1%). Acest lucru rezultă din compararea datelor cuprinse în fig. 4.9. În niciunul din cei doi ani şcolari, care fac obiectul discuţiei noastre, n-au putut fi trataţi la cabinetul logopedic toţi copiii cu tulburări distalice. Referindu-se la copiii de vârstă şcolară, se vede că am fost nevoiţi să lăsăm fără tratament, în amândoi anii şcolari în discuţie, un număr destul de mare de copii (35 de elevi, adică 62, 5% din totalul celor depistaţi ca având tulburări distalice în 1973/1974 şi 79, adică 72, 5% din cei 109 elevi în 1978/1979). Situaţia mult mai bună la populaţia preşcolară

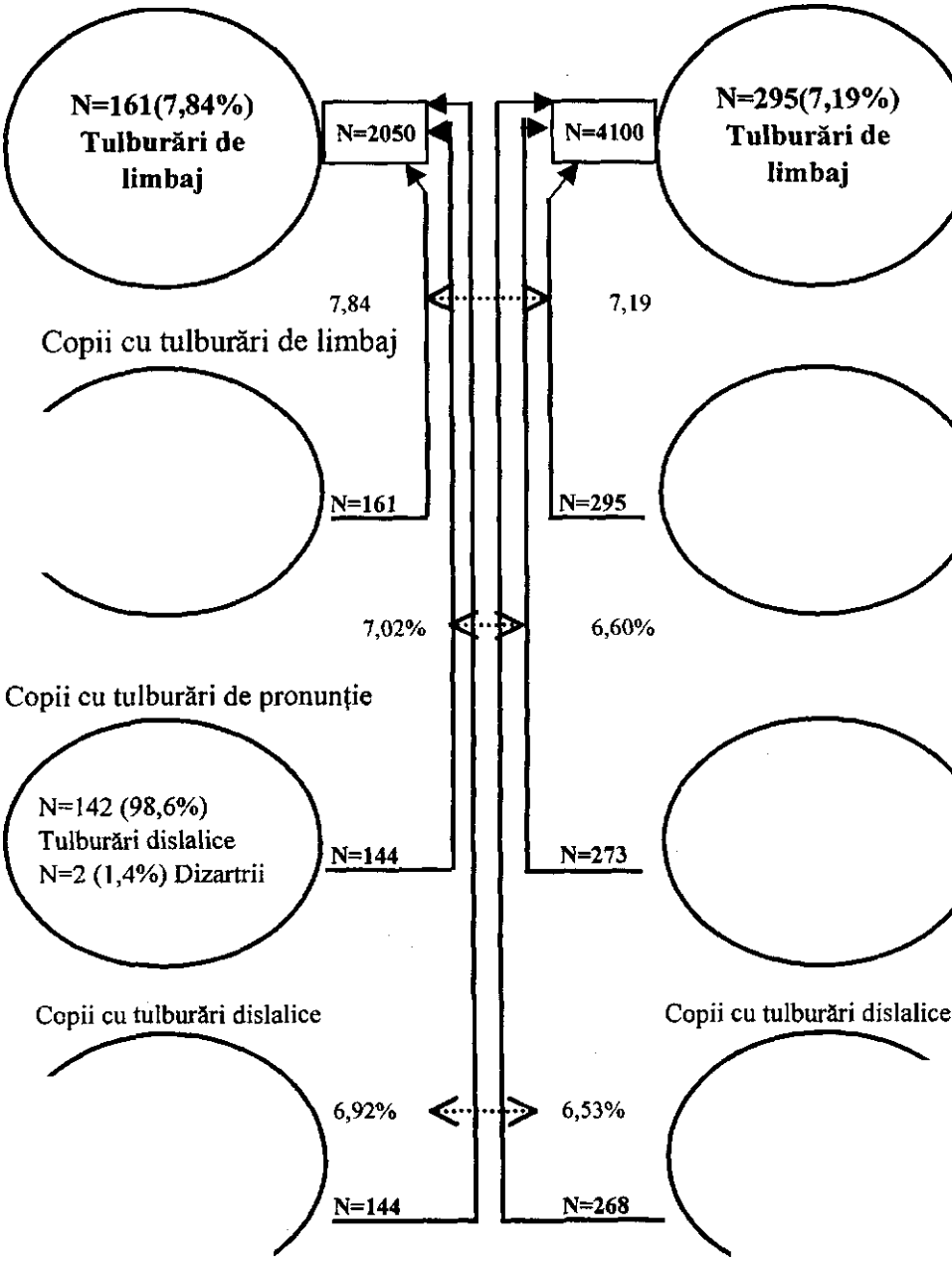
se datorează utilizării pe scară largă a metodelor de profilaxie, metode despre care am vorbit mai înainte. Numărul preşcolarilor netrataţi, destul de mic de altfel (20, adică 23, 2% din cei 86 depistaţi în anul şcolar 1973/1974 şi 9, adică 5, 6% din cei 159 depistaţi în anul şcolar 1978/1979), îl formează copiii cu frecvenţă sporadică la grădiniţă, frecvenţă generată de un întreg cortegiu de cauze, asupra cărora nu stăruim acum şi aici. Cele de mai sus îndreptăţesc întrebarea: de ce un număr atât de mare de copii de vârstă şcolară mică n-au putut beneficia de tratament logopedic, ştiut fiind, că ei, spre deosebire de preşcolari, la care problema frecvenţei nu se pune cu atâta severitate, au frecventat cu regularitate cursurile ciclului primar? Răspunsul este următorul: n-au putut fi cuprinşi în sfera de activitate a cabinetului logopedic. Fiecare logoped (reamintim aici prevederile *Regulamentului învăţământului de cultură generală pentru copiii cu deficienţe senzoriale, fizice şi intelectuale*) va lucra anual în cabinet cu 35 – 40 copii. Or, datele din tabelul de mai sus arată că în fiecare din cei doi ani şcolari am cuprins în tratament un număr de copii dislaliei apropiat de cel prevăzut în normă: 34 (13 preşcolari şi 21 elevi) în anul şcolar 1973/1974 şi 32 (2 preşcolari şi 30 elevi) în anul şcolar 1978/1979. Dacă la numărul copiilor dislaliei aflaţi în tratament la cabinetul nostru logopedic în anul şcolar 1973/1974, de pildă, mai adăugăm şi pe cei trataţi de noi de alte tulburări de limbaj decât cele distalice (aceştia fiind în număr de 12), vedem că numărul total al copiilor logopaţi cu care logopedul a lucrat direct, în cabinet, este de 45, ceea ce este peste norma stabilită de amintitul act normativ.

Revenind la copiii dislaliei aflaţi în tratament la cabinet, se impune precizarea că numărul foarte redus al preşcolarilor în raport cu elevii trebuie pus pe seama faptului – subliniat şi mai înainte – că logopedul nu lucrează direct, individual decât cu preşcolarii care au tulburări accentuate de limbaj, celorlalţi aplicându-li-se un tratament indirect, în cadrul grupelor din care fac parte,

cu sprijinul direct al educatoarelor şi părinţilor.

Eficienţa exerciţiilor de corectare a dislaliei, exerciţii pe care ne-am străduit să le îmbunătăţim de la an al an, se reflectă şi în creşterea numărului de copii corectaţi de noi, fie direct, în cadrul cabinetului logopedic, fie indirect, cu ajutorul educatoarelor, învăţătorilor şi părinţilor cu care am colaborat. Diferenţa de cca. 10% între copiii (din ambele grupe de vârstă) corectaţi de noi în cei doi ani şcolari la care ne-am referit (29, 0% în 1973/1974 faţă de 38, 0% în 1978/1979 la preşcolari şi 76, 2% în 1973/1974 faţă de 86, 8% în 1978/1979 la şcolari) are pentru noi rolul unui feed-back, ea (această creştere) arătându-ne că ne aflăm pe un drum bun, fapt ce ne-a determinat să împărtăşim şi altora din experienţa noastră şi prin intermediul cărţii de faţă.

SITUAŢIA COMPARATIVĂ A FRECVENŢEI TULBURĂRILOR DE LIMBAJ Anul şcolar 1973/1974 Anul şcolar 1978/1979



N = 144 (89, 5%) Tulb. de pronunţie N = 13 (8, 1%) Tulb. de ritm şi fluenţă N = 4 (2, 4%) Alte tulburări

Copii cu tulburări de limbaj

N = 273 (92, 5%) Tulb. de pronunţie N = 19 (6, 5%) Tulb. de ritm şi fluenţă N = 3 (1%) Alte tulburări

Copii cu tulburări de pronunţie

N = 268 (98, 1%) Tulburări distalice N = 3 (1, 1%) Disartrii N = 2 (O, 7%) Rinolalii

N = 49 (34, 5%) Părăsigmatism N = 40 (28, 2%) Sigmatism N = 22 (15, 4%) Pararotacism N = 21 (14, 9%) Rotacism N = 5 (3, 5%) Sigmatism labiodental

N = 3 (2, 1%) Paracapacism N = 1 (O, 7%) Paralambdaciam N = 1 (O, 7%) Dislalie silabică N = 2 (1, 4%) Alte tulburări distalice

Total copii examinaţi Total copii examinaţi

N = 72 (27, 0%) Părăsigmatism N = 63 (23, 4%) Rotacism N = 55 (20, 8%) Sigmatism N = 40 (14, 9%) Pararotacism N = 13 (4, 7%) Distaie silabică N = 12 (4, 6%) Paracapacism N = 8 (2, 9%) Sigmatism labiodental N = 5 (1, 8%) Paralambdacism N = 5 (3, 5%) Sigmatism labiodental

Fig. 4.9. Diagrama de structură a situaţiei comparative a frecvenţei tulburărilor de limbaj

LEGENDA:

ATI – copii cu alte tulburări de limbaj (N = 4; 2, 4%)

AT2 – copii cu alte tulburări de limbaj (N = 3; 1, 0%)

RF1 – copii cu tulburări de ritm şi fluenţă (N = 13; 8, 1%)

RF2 – copii cu tulburări de ritm şi fluenţă (N = 19; 6, 5%)

Dl – copii cu disartrie (N = 2; 1, 4%)

D_2 – copii cu disartrie (N = 3; 1, 1%)

R – copii cu rinolalie (N = 2; O, 7)

SL1 copii cu sigmatism labiodental (N = 5; 3, 5%))

SL2 – copii cu sigmatism labiodental

PCI – copii cu paracapacism (N = 3; 2, 1%))

PC2 – copii cu paracapacism (N = 12; 4, 5%)

PL1 – copii cu paralambdacism (N = 1; O, 7%)

PL2 – copii cu paralambdacism (N = 5; 1, 8%)

DS1 – copii cu dislalie silabică (N = 1; O, 7%)

DS2 – copii cu dislalie silabică (N = 12; 4, 7%)

În cele ce urmează ne vom ocupa mai în detaliu de cea mai răspândită formă a dislaliei – rotacismul.

4.3.2 ROTACISMUL – O FORMĂ A DISLALIEI

Există un număr apreciabil de tulburări distalice care nu pot fi corecte la vârsta preşcolară, din mai multe cazuri:

— Nefrecventarea grădiniţei de către unii copii printre care se găsesc şi cei cu tulburări de limbaj;

— Frecventarea de către copiii cu tulburări de limbaj numai a grupei mari, ceea ce este insuficient pentru formarea deprinderilor de vorbire corectă;

— Influenţa negativă a modelelor greşite de educaţie;

— Tratamentul medical la care trebuie supuşi unii dintre copiii cu deficienţe de limbaj depăşeşte, uneori, graniţele vârstei preşcolar.

Această categorie de copii, ajunşi la vârsta şcolarităţii trebuie să stea în centrul atenţiei logopedului, tratarea lor făcându-se la cabinet, unde se lucrează pe grupe de tulburări, efectivul grupelor variind între 1 – 6 copii, în funcţie de gradul de dificultate a tulburărilor de limbaj.

Dintre toate sunetele limbii noastre, a căror greşită pronunţare cauzează şirul lung al tulburărilor distalice amintite mai înainte, am ales pentru exemplificare varianta *r* („buclucaşa consoană r”), din mai multe motive:

— Datorită complexităţii sale articulatorii, varianta *r* este cea mai supusă la deformări;

— Este sunetul asupra căruia creşterea în etate a copiilor exercită cea mai mică influenţă;

— În comparaţie cu alte tulburări, rotacismul cedează mai greu la tratamentul logopedic;

— Sunetul r ocupă locul al doilea ca frecvenţă în seria consoanelor din limba română şi locul al cincilea (după vocalelei, *e*, *a*, şi consoana *n*) între sunetele limbii noastre. De notat, în legătură cu acest din urmă motiv, că statisticile „fonetice” diferă puţin de la un autor la altul. Sursa bibliografică utilizată de noi (Alexandra Roceric-Alexandrescu, 1968) indică următoarea ordine de rang a fonemelor româneşti:

Rangul	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	1
Litera (Fonemul)	e	I	a	n	a	r	t	u	O	s	m	c
Rangul	18	19	20	21	23	22	24	25	27	2		
Litera (Fonemul)	ş	t	f	t	b	g	z	h	j			

De ce am ales pentru exemplificare o consoană şi nu o vocală, pe este de pildă „care are frecvenţa cea mai mare în limba română? Pentru că tulburarea vocalelor se produce mai rar, iar atunci când are loc este un indiciu al unei distalii grave sau al existenţei şi a altor handicapuri de limbaj, cum sunt disartriile, afaziile, alaliile sau al tulburărilor de ritm. Or, se ştie bine acest lucru, tratarea unor astfel de tulburări este de competenţa specialistului (poate chiar a specialiştilor, având în vedere că terapia lor presupune colaborarea între specialişti din mai multe domenii).

Dacă ne-am oprit la o consoană – din motivele arătate mai sus – atunci de ce-am ales-o pentru exemplificare pe cea de-a doua consoană (în ordinea frecvenţei) şi nu pe prima, care este n? Ca răspuns la această întrebare, ne reamintim aici părerea educatoarelor şi învăţătorilor care au răspuns la întrebările chestionarului nostru: cel mai greu de corectat este rotacismul (pararotacismul) – spun 68, 1% dintre dascălii investigaţi – şi cel mai uşor de îndreptat este nitacismul (paranitacismul) şi mitacismul (paramitacismul) – susţin 62, 3% dintre subiecţii noştri. Explicaţia este deci cât se poate de limpede: am încercat să-i ajutăm pe cititorii noştri (educatoare, învăţători şi părinţi) să înţeleagă şi să se descurce, apoi, în situaţia cea mai dificilă pentru că în situaţiile uşoare se pot descurca şi singuri, mai ales după ce li s-a oferit şi destule exemple şi modalităţi de lucru.

Dintre toate sunetele limbii noastre, vibrania / este cel mai greu de articulat deoarece are nevoie de o mobilitate deosebită a limbii, de mişcări complexe şi fin coordonate ale muşchilor săi, precum şi de o proporţie anatomică corectă a limbii în raport cu celelalte organe de vorbire. Lipsa din vorbire a consoanei *r* dă acesteia un aspect „păsăresc", făcând-o neclară şi obositoare pentru auditoriu. Nici în alte limbi *r* nu este considerat un sunet uşor. Astfel, M.E. Hvatţev îl consideră ca pe unul dintre cele mai dificile sunete ale vorbirii, iar K. Gwinner îl socoteşte cel mai dificil sunet al limbii germane (Cf. M. Guţu, 1975).

În perioada de dezvoltare a vorbirii, sunetul r se conturează foarte diferit. El poate fi format din diferite părţi ale aparatului de articulaţie (la vârful limbii, buze, vălul palatin, palatul moale, uvulă, faringe, laringe sau la maxilare), unde fonaţia se întrerupe şi apar vibraţii. De aceea întâlnim forme diferite de pionunţie a acestui sunet: apicală, labială, palatală, velară, nazală, uvulară, faringală, laringuală, mandibulară.

Forma corectă de pronunţare a sunetului *r* variază de la o limbă la alta, în funcţie de specificul ei fonetic. Dintre toate formele de pronunţie a vibrantei *r* formele apicală şi uvulară sunt cele mai uzuale.

În limba română, forma specifică de pronunţare a sunetului *r* este cea antelinguală-apicală, toate celelalte forma amintite mai sus fiind considerate defecte de pronunţie. Consoana r – precizează *Gramatica limbii române* –, numită vibrantă, se produce prin atingerea uşoară a vârfului limbii de alveolele incisivilor superiori, formând una după alta mai multe ocluziuni alveolare foarte slabe şi foarte scurte, presiunea de aer intrabucal desprinde de alveole, de mai multe ori într-un interval de timp foarte scurt, vârful limbii, datorită elasticităţii muşchilor linguali, vibrează şi revine într-una la alveole.

În pronunţarea antelinguală – apicală – alveolară a vibrantei *r* se integrează, într-o acţiune unitară, mai multe mişcări: vârful limbii, subţiat şi liber, atinge uşor, fără să

apese, regiunea alveolară a incisivilor superiori, iar marginile laterale ale limbii se sprijină pe molarii superiori, spre a împiedica scurgerea laterală a aerului. La mijloc se face o adâncitură prin care se scurge spre vârful limbii aerul expirat. Maxilarele şi buzele sunt îndepărtate, trase puternic în părţi şi încordate. Vălul palatin este ridicat, blocând trecerea aerului prin cavitatea nazală. Coardele vocale intră în vibraţie.

Abaterile de la această formă de pronunţie, care – cum spuneam mai sus – în limba română este considerată corectă, sunt cunoscute în logopedie sub denumirea de *rotacism* şi *pararotacism*. Cauzele care afectează pronunţia sunetului r „sunt atât de natură organică, cât şi de natură funcţională şi psihosocială.

Dintre cauzele organice enumerăm câteva devieri ale organelor de articulaţie:

— Unele mici devieri ale marginii anterioare a limbii, curbată pe locul de joncţiune apicală împiedică limba să atingă cu toată marginea sa alveolele incisivilor superiori şi, deci, să vibreze, ea neputând opune rezistenţă jetului de aer expirat;

membrana frenulară nedezvoltată face ca limba să se ridice drept, opunând rezistenţă prea mare curentului de aer expirat şi prin aceasta împiedică vibraţia vârfului ei;

— Din cauza membranei frenulare întinse până la vârful limbii frenul lingual este prea scurt (anchiloglosia sau „legat de limbă”, cum i se spune popular) şi împiedică mişcarea părţii anterioare a limbii spre alveolele incisivilor superiori, adică spre locul de articulaţie a sunetului r;

— Bolta palatină ogivală slăbeşte presiunea curentului de aer expirat şi, drept urmare, apexul nu poate vibra;

— Disproporţia limbii în raport cu celelalte organe de vorbire creează dificultăţi în adoptarea poziţiei corecte pentru articularea sunetului *r*; în această categorie de cauze organice sunt incluse macroglosia (limba exagerat de mare), microglosia (o limbă nedezvoltată), aglosia (lipsa limbii în cazuri extrem de rare şi numai datorită unor

accidente), precum şi dezvoltarea prea mare a părţii dorsale a limbii;

— Leziuni ale nervului hipoglos, care duc la tulburări de motricitate;

— Leziuni organice ale analizatorului auditiv, care produc deficienţe în sfera auzului fonematic

Din cauzele funcţionale care generează diferite forme de rotacism amintim câteva tulburări de motricitate ale „” «riilor implicaţi în articularea sunetului r:

— Parezele şi atrotiiic unilaterale şi bilaterale ale limbii împiedică realizarea mişcărilor fine necesare în pronunţarea sunetului *r*;

— Atrofierea şi mobilitatea redusă a vălului palatin împiedică ridicarea acestuia pentru expulzarea curentului de aer pe cale bucală şi din această cauză expiraţia se face pe nas;

— Limba hipertonică duce la contracţii linguale prea mari şi împiedică vibrarea ei;

— Limba hipotonică nu are mobilitatea necesară pentru încordarea tonică a muşchilor săi în pronunţarea sunetului *r*;

— Intervenţia asimetrică a celor două bucăţi ale limbii duce la lateralizarea sunetului *r*, ca şi a altor sunete, cum este, de exemplu, *s*!

— Deficienţele auditive afectează autocontrolul auditiv al producerii sunetului *r*, articulaţia fiind mai labilă, mai precisă.

La cauzele organice şi funcţionale, prezentate mai sus, se adaugă cauzele de natură psihosocială:

— Un model defectuos de articulaţie duce, prin imitaţie, la fixarea unei deprinderi de pronunţie incorectă;

— Nestimularea vorbirii împiedică formarea motivaţiei interioare la copil;

— Atitudinea copilului faţă de propriul defect poate accelera sau încetini procesul de corectare a acestuia;

— Slaba dezvoltare a atenţiei şi memoriei auditive împiedică formarea percepţiei auditive şi motrico-kinestezice corecte.

În condiţionarea complexă a rotacismului şi pararotacismului se întrepătrund cauzele organice cu cele funcţionale şi psihosociale, creând un tablou complex al acestor tulburări. A.I. Imberzin (citat de Guţu, 1975, p. 211) vorbeşte de existenţa a 28 de variante ale rotacismului, iar E. Verza (1982, p. 51) arată că „pornind de la criteriul simptomatologie şi etiologic, *în literatura logopedică sunt descrise peste 30 de forme diferite de rotacism*" (sub. n.)

Din gama extrem de extinsă a acestor tulburări se pot desprinde câteva forme tipice. Le vom prezenta în cele ce urmează, ţinând seama de aspectul calitativ (sau exterior) al criteriului simptomatologie de clasificare a tulburărilor distalice (vezi figura numărul 2.15). Ne vom opri doar la formele cele mai răspândite de rotacism, specifice limbii române.

Omiterea din vorbire a sunetului r produce *rotacismul afonematic*. Sunt însă cazuri în care sunetul *r* apare la începutul cuvântului (dar numai când este urmat de o vocală) şi lipseşte doar din interiorul şi de la sfârşitul cuvântului. El poate lipsi, de asemenea, din cuvinte cu grupuri consonantice.

Substituirea sunetului *r* cu unul dintre sunetelei, *l*, *v*, *h*, mai frecvent cu Z, datorită asemănării acustice şi articulatorii care există între cele două sunete, duce la formarea rotacismului *parafonematic* numit *pararotacism*.

Prin *distorsiunea* sunetului r rezultă *rotacismul disfonematic*, care îmbracă mai multe forme:

— *Rotacismul apical* apare atunci când nu sunt respectate cerinţele fonetice de articulaţie antelinguală – apicală – alveolară a sunetului r; adică atunci când limba se află, în momentul pronunţiei, lipită de alveole, ceea ce nu-i permite să vibreze suficient. Această formă de rotacism îmbracă, la rândul său, mai multe variante:

= *rotacismul fricativ*, când vârful limbii este prea strâns pe alveolele incisivilor superiori, împiedicând vibrarea limbii; sunetul are o nuanţă fricativă, uşor siflant.

= *rotacismul palatal*, tipic pronunţiei engleze, când

vârful limbii nu respectă poziţia de articulaţie corectă, alveolară, ci alunecă spre vălul palatin, modificând rezonanţa normală a sunetului *r*

= *rotacismul sonor*, când, din cauza presiunii prea mari, a jetului de aer expirat şi a mobilităţii reduse a vârfului limbii, sunetul r apare forţat, strident;

= *rotacismul polivibrant*, atunci când numărul de vibraţii (2 – 3) caracteristice aspectului fonetic al limbii noastre este mai mare, sunetul este polivibrant;

= *rotacismul monovibrant*, atunci când numărul de vibraţii este mai mic decât cel specific pronunţiei corecte a sunetului r; în acest caz, vibranta *r* se aude foarte puternic.

— *Rotacismul velar*, în care nu vibrează vârful limbii, aşa cum este normal, ci vălul palatin (palatul moale).

— *Rotacismul nazal* se datorează mobilităţii reduse sau atrofiei musculare a palatului moale care, nemaiputând închide orificiul palatului faringian, face să apară vibraţiile între partea posterioară a palatului moale şi peretele posterior al faringelui; emisia lui r este strident şi cu caracteristici nazale. Rotacismul uvular apare prin vibrarea uvulei datorită presiunii exercitate asupra ei de un curent intens de aer fonator. Este frecvent în limba română, dar apare nenatural, străin, împrumutat din limba franceză. Seeman afirmă că r-ul uvular, ca şi cel velar sunt dezavantajoase pentru voce prin faptul că la articularea lor are loc o încordare mărită a organelor fonoarticulatorii necesare expirării undei de aer. Forma uvulară a pronunţiei lui r se întâlneşte şi la copiii mici, cu o manifestare vremelnică, care dispare odată cu perfecţionare pronunţiei.

— *Rotacismul laringal*, produs prin vibrarea puternică a coardelor vocale, care sunt strâns unite, apare ca o formă rară, întâlnită mai ales după o stare patologică, cum este, de pildă, palatoschizis.

— *Rotacismul faringal*, care este, de asemenea, destul de rar întâlnit, se instalează între peretele exterior al faringelui şi baza limbii.

— *Rotacismul mandibular* apare datorită mişcărilor rapide ale maxilarului inferior, odată cu care clămpănesc dinţii.

— *Rotacismul bisonor*, format prin pronunţarea rapidă succesivă a doua sunete: unul velar sau antelingual şi altul laringal, datorită poziţiei prea ridicate a laringelui în timpul pronunţării sunetului *r*.

— *Rotacismul bucal* se formează prin vibrarea obrajilor, datorită scurgerii laterale a jetului de aer printre limbă şi obraji.

— *Rotacismul marginal* apare prin vibrarea marginilor laterale ale limbii.

— *Rotacismul interdental* se caracterizează prin deplasarea apexului lingual spre exterior la incisivii superiori în contact cu care el vibrează.

— *Rotacismul labiodental* este generat de vibrarea buzei superioare în contact cu incisivii inferiori, şi invers, prin vib. rarea buzei inferioare în contact cu incisivii superiori.

— *Rotacismul labial* se realizează printr-un joc al limbii şi vibrarea buzei.

Evoluţia tulburărilor de pronunţare a sunetului *r*, mai sus enumerate, se prezintă astfel: până la vârsta de trei ani sunetul *r* este omis, pe urma el este substituit cu *i*, *l*, *h*, *v*, iar pe la vârsta de şase-şapte ani pararotacismele se transformă, la unii dintre copii, în rotacisme de natură distorsională. Deşi se străduiesc să rostească cât mai corect sunetul r, unii copii nu reuşesc deoarece la ei, în locul limbii care vibrează foarte puţin sau chiar deloc, vibrează palatul moale, uvula sau alte părţi ale organelor de articulaţie ale căror mişcări sunt mai puţin pretenţioase decât mişcările apexului lingual.

Constatarea de mai sus se întemeiază şi pe datele sondajului întreprins de noi printre copiii rotacişti şi pararotacişti de vârstă preşcolară şi şcolară mică, date pe care le prezentăm în tabelul nr. 4.4.

Formele	Omisiuni	Substituiri	Distors

tulburărilor Grupa de vârstă	Cifre abs.	*	Cifre abs.	*	Cifre abs.	
Preşcolari (N = 67)	36	53,7	22	32,8	9	,4
Şcolari mici (N = 36)	6	16,7	12	33,3	18	O

Etapele corectării distaliilor, despre care am vorbit pe larg în lucrarea de faţă, îmbracă forme specifice în cazul fiecărui sunt în parte, deci şi în cazul vibrantei r. Le reamintim;

— Emiterea sunetului, care, în cazul sunetului *r* are două faze;

— Stabilirea corectă a poziţiei organelor de vorbire şi

— Obţinerea a 2 sau 3 vibraţii cu vârful limbii la incisivii superiori

— Consolidarea sunetului *r* în vorbirea coarticulată;

— Diferenţierea sunetului *r* de sunetele cu care a fost înlocuit;

— Fixarea şi automatizarea sunetului în vorbirea cursivă.

În literatura de specialitate se vorbeşte de peste 50 de metode şi procedee de corectare a acestui sunet dintre care nu vom prezenta aici decât câteva, şi anume numai pe cele experimentate de noi în tratarea preşcolarilor şi şcolarilor mici.

În prezentarea lor vom urmări linia etapelor mai sus amintite. Exerciţiile pentru *emiterea* vibrantei r urmăresc, în principal, dezvoltarea elasticităţii şi a mobilităţii apexului lingual, astfel încât acesta să se mişte uşor, precis şi să vibreze de 2 – 3 ori, odată cu scurgerea curentului de aer. Vârful limbii trebuie să fie ascuţit, nu lat sau bont, iar frenul lingual să nu fie prea scurt deoarece ar putea împiedica mişcarea apexului la alveolele incisivilor superiori. Pentru stabilirea poziţiei corecte a limbii în

emiterea sunetului *r* se recomandă exerciţii de gimnastică lingual, ca limba sus-jos în gură, cu buzele întinse şi cu maxilarele îndepărtate, pentru a-l învăţa pe copil să-şi ridice limba la marginile alveolelor incisivilor superiori; pentru a-l sensibiliza, apexul lingual se freacă uşor de incisivii superiori spre vălul palatin şi înapoi, lent, relaxat, contribuind la întinderea frenului şi la dezvoltarea supleţei limbii necesară în pronunţarea sunetului r; exerciţii linguale pentru formarea jgheabului lingual, prin care aerul expirat trece şi pune în mişcare vârful limbii.

Antrenamentul lingual se face până când limba ajunge în poziţie corectă. Oglinda logopedică este un mijloc preţios pentru demonstrarea poziţiei corecte a organelor implicate în rostirea consoanei *r*. Exerciţiile articulatorii sunt eficiente dacă sunt scurte şi dese. În terapia sunetului r este foarte importantă, pe lângă poziţia corectă a apexului lingual, tensiunea produsă prin încordarea aparatului de articulaţie, cu excepţia vârfului limbii. Ea, tensiunea, favorizează expirarea cu putere a undei de aer spre vârful limbii, făcând-o să vibreze. Prin vibraţiile apexului lingual se realizează sonorizarea caracteristică sunetului *r*. Numărul de vibraţii variază în funcţie de poziţia acestui sunet în cuvânt. În poziţia iniţială, când r este combinat cu vocale (de exemplu: Rica), vârful limbii nu are vibraţii. Dacă r se combină cu consoane, atunci apexul lingual are 2 – 3 vibraţii, adică atâtea câte sunt caracteristice limbii române (de exemplu: tren). Acest lucru este important de ştiut pentru organizarea muncii de corectare. În poziţia mediană, când r este intervocalic (de exemplu: pere) limba vibrează mai scurt şi mai puţin decât în combinaţii consonantice (de exemplu: latră, vatră, şatră etc.). De reţinut este faptul că şi în combinaţii consonantice există deosebiri în ce priveşte numărul de vibraţii şi durata lor. Astfel, în cazul în care r este precedat de o consoană (de exemplu: obraz, petrec, către etc.) vibraţiile vârfului limbii sunt mai puţine şi mai slabe decât atunci când *r* este urmat de o consoană (de exemplu perdea, verde etc.). În poziţia finală r este

foarte slab, de multe ori numai cu o vibraţie (de exemplu: măr, păr, văr, cer etc.).

Sunt copii distalici la care sunetul r poate să apară spontan, prin exerciţiu de motricitate generală. Aşa sunt acţiunile globale prin care se transmit vibraţiile de limbă. Dintre ele amintim: mişcări de scuturare a mâinii în timpul emiterii sunetului r; mişcări de exteriorizare a senzaţiei de frig, prin tremurare; brrr; stând într-un picior, se fac mişcări de vibrare a piciorului liber şi a mâinii, vibraţii care se transmit la limbă, iar la o expiraţie puternică apare spontan sunetul r.

Evocarea onomatopeelor poate contribui, în cazuri uşoare de rotacism, la apariţia spontană a vibrantei r prin intuirea timbrului caracteristic acestui sunet.

Pentru emiterea sunetului r este necesară producerea vibraţiilor, care se pot intui şi prin alte procedee, ca: logopedul demonstrează în oglindă poziţia corectă a organelor articulatorii, precum şi modul de producere a vibraţiilor, prin vibrarea buzelor, ştiut fiind că între nervii motori ai buzelor şi ai limbii există o strânsă legătură; copilul poate fi ajutat să intuiască vibraţiile limbii sale punându-l să sufle colţul hârtiei, făcându-l prin aceasta să vibreze; copilul poate simţi vibraţiile propriei limbi palpându-i, pe rând, bărbia, dinţii, obrajii, comisurile labiale; pentru a-i demonstra poziţia corectă a vibrantei *r*, în partea anterioară a cavităţii bucale, îl invită ca, având limba lipită de buza superioară, să trimită un curent puternic de aer între limbă şi buză, până se aude un zgomot.

În cazul în care sunetul r nu poate fi emis prin aceste exerciţii se recurge la mijloace auxiliare, dintre care amintim: bucăţi mici de hârtie care, puse pe vârful limbii, trebuie aruncate afară cu vibraţie; după exemplul lui Demostene, unii terapeuţi au pus biluţe de stofă, pânză, lână, hârtie, vată etc. sub vârful limbii pentru a obţine poziţia ei corectă; în cazul unei slabe mobilităţi linguale, se pun la rădăcina limbii degetele mici, unul în continuarea celuilalt. În felul acesta limba este ţinută în poziţie ridicată

la incisivii superiori; vibraţiile vârfului limbii se pot obţine cu ajutorul spatulei sau a degetului mic plasate sub limbă. Prin mişcarea lor rapidă la stânga şi la dreapta, acestea (spatula sau degetul) fac limba să vibreze.

Alături în completarea metodelor mai sus enumerate (demonstraţia şi exerciţiul), în corectarea rotacismului se foloseşte şi metoda derivării sunetului *r* din sunete corect emise. Concretizările privind aplicarea metodei derivării se vor referi la toate cele trei situaţii: substituirea, omiterea şi distorsionarea sunetului r.

Substituirea sunetului *r* prin *l* este cea mai frecventă formă de dislalie a acestui sunet la copii. Ea se înlătură relativ uşor dacă avem în vedere asemănarea dintre articulaţia lui *l* şi *r*, asemănare care este de fapt şi cauza cea mai frecventă a confundării şi înlocuirii lui *r* cu *l*. Se ştie că *l* este un sunet alveolar-superior, baza lui de articulaţie aflându-se în imediata apropiere a lui *r*, care este şi el un sunet alveolar-superior, situat însă cu 1 – 2 mm mai în partea anterioară a maxilarului superior (Cf. C. Păunescu, 1962, p. 96). Corectarea acestei forme de dislalie necesită exerciţii relativ simple (cuvinte cu îi iniţial şi apoi cu reîn celelalte poziţii). Cerem copilului să pronunţe cuvintele respective, independent sau în propoziţii, cu gura cât mai deschisă. După câteva încercări, copilul va pronunţa corect sunetul *r* (Cf. E. Verza, 1977, p. 132 – 133). Un alt procedeu de transformare a lui / în *r*: se pronunţă un *l* nesonor şi apoi se expulzează curentul de aer scurt şi energic sau pronunţarea prelungită a lui LE (LELELE) care se transformă în RE printr-o uşoară apăsare vibrantă pe bărbie, punând în felul acesta vârful limbii în vibraţie (Cf. M. Guţu, 1975, p. 226 – 227).

În cazul în care copilul a fost depistat târziu (nu a frecventat grădiniţa, bunăoară) şi deci el are constituite o seamă de alte sunete, r poate fi obţinut şi din sunete mai îndepărtate ca loc şi mod de articulare, spre a înlătura mai uşor confuziile datorate asemănărilor. În astfel de situaţii, noi l-am derivat pe r din z.

Să ne oprim acum, pe scurt, la câteva modalităţi de derivare aplicate în cea de-a doua situaţie, când copilului *omite* sunetul *r*.

Derivarea vibrantei r *din siflanta* z. Consoana *r* fiind sonoră, se poate pronunţa corect prin derivarea ei din *z* de la care împrumută vibraţiile. Se stabileşte poziţia organelor participante la pronunţia sunetului r: se analizează vizual în oglindă poziţia corectă, apoi se emite un *zzz* lung.

Procedeul este simplu. Aşezăm limba în poziţia de pronunţie a sunetului *r*, deci al alveolelor incisivilor superiori. Pentru a nu o lăsa să revină la incisivii inferiori, fenomen care se întâlneşte mai cu seamă la copiii cu hipotonie lingual, o sprijinim cu degetul arătător sau cu degetele mici ale mâinilor, unul în prelungirea celuilalt. Cu limba în această poziţie pronunţăm sunetul *z*. Pentru a provoca limbii vibraţii cât mai accentuate, sunetul *z* se pronunţă în timp ce degetul de sprijin se mişcă energic de la stânga la dreapta, sunetul *z* transformându-se treptat în *r*.

Devierea vibrantei r *din şuierătoarea prepalatală* j. Procedeul se bazează tot pe producerea de vibraţii limbii. Aşezăm limba în poziţia de pronunţare a sunetului *r*. Concomitent cu pronunţarea sunetului *j*, cu limba aflată la alveolele incisivilor superiori, apăsăm ritmic cu degetul arătător sub bărbie. Mişcarea ritmică a degetului va imprima apexul lingual vibraţiile care-l vor transforma treptat pe în r. În timpul exerciţiilor de acest gen se pune un accent deosebit pe păstrarea poziţiei apicale a vârfului limbii, astfel nu se poate transforma în r, nu se poate produce, deci, derivarea despre care vorbeam mai sus.

Derivarea vibrantei r *din dentalele* t *şi* d. Procedeul are la bază locul apropiat de articulare a sunetelor. Se ştie că *t* şi *d*, fiind dentale-alveolare-superioare, au locul de rostire la baza incisivilor superiori, deci în vecinătatea vibrantei *r*, despre care am mai spus că este alveolară-superioară. Se procedează în felul următor: cu limba în poziţia de pronunţare a vibrantei r se pronunţă în mod

repetat sunetul t concomitent cu inspirul puternic sau sunetul *d* pe fondul expirului puternic. Se recomandă ca inspirul şi expirul puternice să fie însoţite de ridicarea şi coborârea braţelor pentru a mări capacitatea cutiei toracice, respectiv pentru a ajuta plămânii să elimine aerul din care a fost reţinut oxigenul.

Inspirul şi expirul, însoţite de starea de încordare generală a organismului, pun organele fonoarticulatorii într-o poziţie de încordare, de tensiune (cu excepţia părţii apicale a limbii, care rămâne relaxată pentru a putea vibra), ceea ce contribuie la transformarea lui *t*, respectiv a lui din r. Exerciţiile de gimnastică generală, care facilitează fenomenul descris mai sus, se reduc, treptat, pe măsura formării deprinderii de pronunţare a sunetului r, iar în final, după automatizarea fonemului, ele sunt eliminate total.

Practica logopedică arată că situaţia cea mai dificilă este aceea în care sunetul *r* apical este *distorsionat* în formele lui uvulare şi velare. Modalităţile de transformare a lui r uvular şi a lui r velar în r apical nu diferă prea mult, deoarece bazele de articulaţie ale celor două pronunţări greşite (distorsionate) sunt foarte apropiate între ele: la r uvular, uvula este aceea care vibrează, iar la r velar intră în vibraţie diferite părţi ale vălului palatin. Transformarea r-ului velar în *r* apical se face prin exersarea grupelor consonantice *trrr*, *drrr*, iar a r-ului uvular prin exersarea grupului consonantic *brrr*. La aceste exerciţii limba se plasează în poziţia r-ului labial, pentru ca prin mişcarea buzelor, provocată de aerul expirat cu putere, apexul lingual să fie făcut să vibreze. Exerciţiile se continuă până când copilul reuşeşte să-şi retragă limba din poziţia labială în poziţia corectă, cea apicală.

Sunetul emis izolat, prin exerciţii de genul celor descrise mai sus, *urmează a fi consolidat* prin introducerea lui în coarticulaţii silabice directe, indirecte şi închise (de exemplu: îi, ră, ră, re, ra.ro, ru), în logatomi (ex.: rer, nr. etc.), în grupe consonantice (ex.: tre’, tri, tro, tru), în cuvinte cu sunetul în trei poziţii (iniţială, mediană şi

finală), în cuvinte monosilabice, bisilabice, trisilabice, polisilabice, în propoziţii simple şi dezvoltate, în fraze. În propoziţii sunetul trebuie să fie prezent în toate cuvintele.

În alegerea materialului verbal trebuie să se ţină seama de o serie de cerinţe. Se vor evita, de pildă, cuvintele în care să fie situate în vecinătatea sunetului afectat sunete care împiedică pronunţarea lui corectă. Sunetul *r* nu se exersează în combinaţii cu sunetele e, *g*, *h*, deoarece acestea, fiind consoane velare, împiedică articularea apicală a sunetului *r*. Vibranta *r* trebuie combinată – pentru consolidare şi automatizare – cu sunetele care au punctele de articulaţie în partea anterioară a cavităţii bucale (ex.: *p*, *b*, *t*, *d*).

Etapa consolidării vibrantei *r*, în toate combinaţiile posibile, ridică probleme mai puţine decât *etapa de diferenţiere*. Logopatul încearcă să se debaraseze de vechiul mod de vorbire prin exerciţii de diferenţiere motricokinestezică a pronunţiei corecte de cea greşită, prin exerciţii de diferenţiere a vibrantei r de sunetele îndepărtate (ex.: r de *z*, *s*), apoi de sunetele cu care se aseamănă sub aspect acustic şi articulatoriu (ex.: *r* de /). Sunt binevenite, de asemenea, exerciţiile cu silabe şi cuvinte paronime (ex.: *Ri-ii*. *Rică-Lică* etc.). Diferenţierea se face întocmai ca la consolidare, începând cu combinaţiile cele mai simple (silabe) până la propoziţii şi fraze, atât oral cât şi scris. Folosirea din plin a aparatului de diferenţiere fonematică măreşte eficienţa exerciţiilor efectuate în această etapă.

Automatizarea sunetului r prin activităţi la cabinetul logopedic, asemănătoare cu cele desfăşurate de elevi în clasă, duce la introducerea lui în vorbirea curentă.

Sunetul *r* se obţine foarte greu. Durata tratamentului diferă de la caz la caz în funcţie de forma rotacismului, de cauzele care l-au generat, precum şi de atitudinea copilului faţă de propria-i deficienţă.

În cele mai multe cazuri, rotacismul nu este o tulburare solitară. El se asociază cu alte tulburări distalice, ca: palatizarea unor consoane (mai frecvente fiind: *ş*, *j*, *e*,

g), dezonorizarea explozivelor peste limita de toleranţă (ex.: *tlac* în loc de *drag*), omiterea de sunete în combinaţii consonantice (ex.: *tadă* în loc de *strada*), articulaţia nesigură etc. în acest caz avem de-a face cu o dislalie polimorfă determinată de tulburarea generală a articulaţiei sunetelor vorbirii.

Am stăruit mai mult, în finalul acestei prime părţi a cărţii de faţă, la o singură formă de manifestare a dislaliei – rotacismul – pentru a concretiza câteva din modalităţile de aplicare a metodelor şi procedeelor terapeutice, metode şi procedee care, după cum subliniază şi alţi cercetători (de pildă, E. Verza, 1977, p. 137 – 140), pot fi aplicate la oricare categorie de dislaliei, cu condiţia să se accentueze acea latură care le este mai accesibilă şi să se ţină seama de vârstă, de deficienţele asociate dislaliei, de nivelul dezvoltării intelectuale, de personalitatea distalicului.

Într-un mod similar poate fi abordată fiecare dintre tulburările distalice, tulburări la a căror lichidare pot contribui substanţial şi dascălii (educatoarele şi învăţătorii) şi părinţii copiilor marcaţi de astfel de deficienţe. Contribuţia acestor factori educogeni (şcoala şi familia) la eradicarea tulburărilor de limbaj ale copiilor, tulburări care, după cum am demonstrat în paginile acestei cărţi, influenţează atât de negativ reuşita lor şcolară, şi în general îngreunează adaptarea lor şcolară şi socială, stă sub semnul strânsei lor colaborări cu profesorul logoped.

ÎN LOC DE CONCLUZII LA PARTEA I

Terapia timpurie a deficienţelor de limbaj este o necesitate. Cercetările au pus în evidenţă valoarea incontestabilă a măsurilor timpurii de profilaxie şi corectare a tulburărilor de limbaj. Prin urmare: *cu cât mai devreme, cu atât mai bine şi mai eficient*.

Practica a demonstrat că îmbinarea armonioasă a terapiei directe cu terapia indirectă este cât se poate de binevenită. *Colaborarea profesorului logoped cu toţi cei care se ocupă de educarea copilului* (*părinţi, educatoare, învăţători*, în clasele gimnaziale – când este cazul –

profesori de limba română) este de natură să preia din sarcinile sale (ale logopedului) pe cele care nu necesită prezenţa permanentă a specialistului. În felul acesta eforturile sale se pot canaliza spre rezolvarea situaţiilor mai dificile, a acelor cazuri care au nevoie de un tratament sub un control permanent din partea specialistului. Câştigul este evident: *creşte simţitor numărul copiilor eliberaţi de această meteahnă* (tulburările simple pot fi lichidate complet, iar dintre copiii cu tulburări grave puţini vor fi aceea care nu vor putea fi măcar ameliorați). Toate acestea însă impun cu necesitate o intensă şi competentă muncă de popularizare a logopediei, de familiarizare a factorilor coparticipanţi la activitatea de profilaxie şi corectare a tulburărilor de limbaj, cu specificul acestei acţiuni sarcină dificilă care tot profesorului logoped îi incumbă.

Colaborarea logopedului cu alţi specialişti (pediatri, stomatologi, O.R.L.-işti, neurologi, psihiatri etc.) este, de asemenea, o necesitate. Cazurile grave şi foarte grave nu pot fi rezolvate decât pe această cale.

Logopedul nu trebuie să piardă din vedere niciun moment că unul dintre cei mai apropiaţi colaboratori ai săi, alături de cei mai sus amintiţi, este însăşi copilul logopat. De felul cum va şti să îi atragă stima şi simpatia, de măsura în care va reuşi să-i stimuleze încrederea şi colaborarea, depinde în foarte mare măsură reuşita strădaniilor sale.

Logopedul, ca oricare lucrător care se dăruie muncii sale, este un permanent căutător de mai bine. Ceea ce a reuşit să facă nu reprezintă pentru el decât un modest pas spre mai bine, spre mai eficient. Perpetua primenire a instrumentelor sale de lucru, ceea ce înseamnă implicit informaţia la zi în specialitatea sa, trebuie să-i fie deviza.

Dacă la tot ce am spus până aici – alăturându-ne opiniilor altor lucrători în domeniul psihopedagogiei speciale, opinii bazate pe datele unor cercetări experimentale – mai subliniem şi faptul că *tulburările de limbaj reprezintă una din cele mai importante cauze ale*

eşecului şcolar va fi întărită îndeajuns, credem, ideea că *activitatea logopedică nu reprezintă un scop în sine*, ci ea se înscrie – şi nu pe ultimul loc – pe linia cerinţelor puse în faţa şcolii, şi anume aceea *de a găsi metodele cele mai adecvate pentru a uşura adaptarea copilului la sistemul muncii şcolare*.

ANEXA Nr. 2

ANEXE LA PARTEA I

Nr. crt.	Grupa Judeţul	mică	mijlocie	mare	combinată	TOTcifre absolute
1	AB	15	31	30	5	81
2	BH	19	28	50	18	115
3	BN	22	27	37	3	89
4	CJ	17	22	34	10	83
5	MM	4	3	9	10	26
6	ZB	18	13	27	7	65
7	SJ	7	14	15	14	50
8	SM	10	12	20		42
9	VI		6	14	6	26
TOTAL	cifre absolute	112	156	236	73	577
	*	19, 40	27, 04	40, 90	12, 65	

Numărul copiilor preşcolari cu care au lucrat, în anul

şcolar 1984/1985, educatoarele investigate, pe judeţe şi pe grupe de vârstă

Nr. crt.	Grupa Judeţul	mică	mijlocie	mare	combinată	TOTAL cifre absolute
1	AB	493	590	973	168	2224
2	BH	565	843	1530	455	3393
3	BN	481	741	994	75	2291
4	CJ	545	680	1195	619	3039
5	MM	103	88	254	284	729
6	ZB	566	381	783	274	2004
7	SJ	212	400	451	376	1439
8	SM	298	383	641		1322
9	VI		176	426	152	754
TOTAL	cifre absolute	3263	4282	7247	2403	17195
	*	18,98	24,90	42,15	13,97	

ANEXA Nr. 3

Numărul copiilor preşcolari cu tulburări de limbaj cu care au lucrat

Nr. crt.	Grupa Judeţul	mică	mijlocie	mare	combinată	TOTAL

1	AB	99	90	101	21	31
2	BH	73	67	125	35	30
3	BN	112	13	121	10	37
			2			
4	CJ	204	11	131	36	49
			1			
5	M	33	16	36	49	13
	M					
6	ZB	67	53	51	27	30
7	SJ	65	47	36	41	18
8	SM	47	36	73		15
9	VI		23	49	18	90
TOTAL		709	67	723	237	23
			8			7

Nr. crt.	Grupa Judeţul	mică	mijlocie	mare	combinată	TOTAL
1	AB	20,	15,	10,	12,	13
		08	25	38	50	98 >
2	BH	12,	7,	8,	7,	8,
		92	94	17	69	84
3	BN	23,	17,	12,	13,	16
		28	81	17	33	37
4	CJ	37,	16,	10,	5,	16
		43	32	96	81	16
5	M	32,	18,	14,	12,	18
	M	20	18	17	68	38
6	ZB	11,	13,	6,	17,	15
		83	91	51	88	02
7	SJ	30,	11,	7,	7,	13
		66	75	98	18	13
8	SM	15,	12,	11,		11
		77	27	39		08
9	VI		13,	11,	11,	11
			07	50	84	94
TOTAL		21,	15,	9,	9,	13

	17	83	98	86	65

NOTĂ:

Procentajul extrem de ridicat la grupa mică din unele judeţe (cum ar fi CJ, MM, SJ) se datorează faptului că am illflus III (altul şi informatijk primite de la educatoarele din casele de copii. Or, acestea afirmă că – de pildă – din 15 copii câţi au în grupa 14 prezintă tulburări de limbaj, sau că în această situaţie se află 13 copii din 13 (deci toată grupa). Dacă nu am fi luat în calcul atare informaţii atunci şi la aceste grupe procentajul copiilor cu tulburări de limbaj s-ar fi încadrat în limitele celui semnalat de literatura de specialitate: 17 – 28 %.

ANEXA Nr. 5

Numărul învăţătorilor investigaţi, pe judeţele şi pe clasele cu care au lucrat în anul şcolar 1984/1985

Nr. crt.	Clasa Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane	e o
1	AB	16	15	14	11	2	
2	BH	7	10	9	12	3	
3	BN	24	26	21	31	10	
4	CJ	17	16	16	14		
5	MM	13	11	11	15	2	
6	MĂ	4	6	8	6		
7	ZB	40	47	25	37	5	
8	SJ	7	4	3	12		
9	S	17	20	23	20		

10	MVI	2	4	2	6		
TOTAL	cifre absolute	147	159	132	164	22	
	*	23,56	25,48	21,15	26,28	3,53	

Nr. crt.	Clasa Judeţul	I	II	III	IV	Clasele simultane
1	AB	504	481	481	387	33
2	BH	125	237	128	316	55
3	BN	493	579	399	696	139
4	CJ	738	589	615	648	
5	MM	256	189	202	347	29
6	MĂ	77	135	193	161	
7	ZB	1014	1231	574	953	117
8	SJ	123.	71	43	162	
9	SM	358	532	481	451	
10	VI	38	124	58	138	
	cifr					

TOTAL	e absolute	37 53	41 68	317 4	425 9	37
	*	23, 86	26, 50	20, 18	27, 08	2, 37

Numărul elevilor cu tulburări de limbaj cu care au lucrat, în anul şcolar 1984/1985, învăţătorii investigaţi, pe judeţe şi pe clase

ANEXA Nr. 7

Clase simultane

7 6 13

Clasa

Judeţul

AB BH BN CJ MM MĂ ZB SJ SM VI

Nr. crt.

— T 2

3

4

5

6

7

8

9

10

I

31 25 42 47 29 14 99 14 29 5

— 335

II

— 57 – 34

14 58 20

15 121

7 20

16

362

III

47 20 15 43 23 21 39 4 34 3
249
IV
41 32 36 28 13 63 25 36 16
„307”.
TOTAL
126
116
184
106
63
346
50
119
40
1309
6
TOTAL
24
56

ANEXA Nr. 8

Procentajul elevilor cu tulburări de limbaj cu care au lucrat, în anul şcolar 1984/1985, învăţătorii investigaţi, pe judeţe şi pe clase

Clasa
Nr. Crt.
Clase simultane
I
II
III
IV
TOTAL
Judeţul
1
2
3
4
5

6
7
8
9
10
6, 15 16, 45 8, 52
6, 37 11, 33 18, 18
7, 96 11, 38
8, 10 13, 16
8, 93
11, 85 14, 34
2, 34
9, 85
10, 58
11, 11 9, 83 9, 86
3, 76
12, 90
8, 68
9, 77 15, 62 3, 76
6, 99 11, 39
10, 88 6, 79 9, 30
7, 07 5, 17
7, 84
4, 39 12, 97
4, 60
5, 55 8, 07 8, 07 6, 61 15, 43 7, 98 11, 59
7, 21
21, 21 10, 90 9, 35
20, 69
20, 51
8, 43
14,00
5, 03
7, 10
10, 36 10, 81
8, 90 12, 53 6, 53
11, 17
8, 32

AB BH BN CJ MM MĂ ZB SJ SM VI
TOTAL
15, 01

Din rubrica TOTAL (pe orizontal) rezultă că procentajul elevilor cu tulburări de limbaj, din ciclul primar scade odată cu înaintarea lor în vârstă, odată cu trecerea lor dintr-o clasă în alta. Între clasa I şi clasa a IV-a diferenţa este de 1, 72%, ceea ce în cifre absolute – la populaţia cercetată de noi (la cei 1309 copii cu tulburări de limbaj din ciclul primar) înseamnă 22, 5 copii.

ANEXA Nr. 9

Mediile notelor elevilor din ciclul primar la sfârşitul trimestrului

Nr. crt.	Clasa Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane
1	AB	7,	7,	7,	7,	7,
2	BH BN	83 7, 85	71 7, 75	71 7, 92	71 7, 57	92 7, 35
3	CJ MM MĂ ZB	7, 91	7, 83	7, 71	7, 71	7, 53
4	SJ SM VI	8, 10	7, 78	7, 95	7, 67	
5		7, 78	7, 77	7, 56	7, 29	7, 84
6		7, 25	7, 61	7, 43	7, 34	
7		7, 66	7, 60	7, 61	7, 38	7, 25
8		7, 15	7, 91	7, 40	7, 71	
9		8, 08	8, 45	7, 69	7, 65	
10		8, 13	7, 68	8, 15	7, 61	
TOTAL		7, 84	7, 80	7, 72	7, 56	7, 48

NOTA:

Tendinţa de scădere a medici odată cu trecerea copiilor dintr-o clasă în alta este destul de uşoară, vizibilă totuşi, diferenţa dintre clasa 1 şi clasa a IV-a fiind de O, 28 puncte (vezi rubrica TOTAL pe verticală).

Între judeţul cu media cea mai mare (SM: 7, 98) şi judeţul cu media cea mai mică (MĂ: 7, 45) diferenţa este de O, 53. În general, judeţele cercetate au înregistrat medii între 7, 53 şi 7, 98 (vezi rubrica TOTAL pe verticală)

la sfârşitul trimestrului I al anului în interiorul tabelului mediile variază între 7, 15 (clasa I Judeţul SJ) şi 8, 45 (clasa a II-a, judeţul SM).

ANEXA Nr. 10

al anului şcolar 1984/1985, pe judeţe şi pe

Mediile notelor elevilor din ciclul primar – FĂRĂ tulburări de limbaj

Nr. crt.	1 4 2 i Clasa Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane
I	AB BH BN	7, 95	7, 96	7, 82	7, 78	8, 35
2	CJ MM	8, 23	8, 02	8, 11	7, 75	7, 58
3		8, 02	7, 86	7, 77	7, 80	7, 68
4		8, 20	7, 96	8, 03	7, 75	
5		8,0 0	8, 01	7, 77	7, 44	7, 93
6		7, 68	7, 63	7, 64	7, 50	
7	MĂ ZB	7, 86	7, 73	7, 74	7, 45	7, 48
8	SJ	7, 28	8, 04	7, 50	8, 01	
9	SM VI	8,	8,	7,	7,	

10		21 8,17	49 7,92	79 8,26	76 7,76	
TOTAL		7,99	7,95	7,84	7,67	7,68

NOTA:

Nu există nicio medie sub 7, cea mai mică fiind 7, 28 la clasa I, judeţul SJ, iar cea mai mare 8, 49 la clasa a II-a, judeţul SM.

Nr. crt.	Clasa Judeţul	I	11	III	IV	Clase simultane
1	AB	5.97	5.88	6,71	6,23	6,35
2	BH BN	5.92	6.08	6,18	6,23	6,00
3	CJ M	5.23	6.64	6,13	6,95	6,15
4	MĂ	6.73	6.09	6,77	6,30	
5	ZB SJ	6.07	5.77	5,96	5,53	7,50
6	SM VI	6.18	7.40	5,74	5,58	
7		5.79	(6,35)	5,87	6,34	6,35
8		6.07	6,38	6,50	6,06	
9		6.60	6,21	6,38	6,39	
10		7.90	7,40 6,00	6,17	6,50	
TOTAL		6,23	6,28	6,36	6,17	6,34

NOTA:

Media notelor variază între 5, 23 (la clasa I din judeţul BN) şi 7, 90 (la clasa I din judeţul VI) – în tahel există doar trei medii peste 7: clasa l din judeţul VI, clasa a II-a din judeţul MĂ şi clasa a II-a din judeţul SM. Datorită acestor trei medii, care „ies din rând”, coeficienţii de corelaţie a calităţii vorbirii elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară sunt cei mai scăzuţi la cele trei clase (a se vedea anexa nr. 15). Explicaţia: unii învăţători (este adevărat foarte puţini la număr, în cazul de faţă doar trei din 624) dau note maxime tuturor elevilor din clasa pe care o conduc, punându-i pe toţi „în aceeaşi oală”. Or, se înţelege, într-o clasă a II-a cu un efectiv de 23 de elevi, din care 5 cu tulburări de limbaj, clasă constituită aleatoriu, nu selecţionată după criteriul capacităţilor intelectuale, elevii se diferenţiază între ei cât de cât. Dacă nu am fi luat în calcul cazul de excepţie de la clasa a [I-a din judeţul MĂ, de pildă, atunci media notelor elevilor cu tulburări de limbaj de ia această clasă ar fi fost cu 1, 05 puncte mai scăzută: 6, 35 în loc de 7, 40, fapt menţionat – în acest caz – în paranteza din tabel. Aşa se explică şi celelalte două cazuri similare. Dorinţa de a prezenta informaţiile aşa cum ne-au fost ele furnizate de către învăţătorii investigaţi – fără niciun fel de „ajustare”, fie ea cât de mică – ne-a îndemnat să luăm în calculul mediilor şi a coeficienţilor de corelaţie toate cazurile chiar dacă unele din ele „ieşeau din rând”.

ANEXA Nr. 12

Diferenţele dintre mediile notelor elevilor din ciclul primar – FĂRĂ şşi cu tulburări de limbaj – la sfârşitul trimestrului 1 al anului şcolar 1984/1985, pe judeţe şi pe clase (elevi cu care au lucrat învăţătorii investigaţi)

Cla se simultane

TToo

1, 58 1, 53

O. 43

1, 13

Clasa
Judeţul
AB BH BN CJ MM MĂ ZB SJ SM VI
Nr. crt.
TO
I
’1, 98 2, 31 2, 79 2, 56 1, 93
1, 50
2, 07 1, 21 1, 61 O, 27
1, 76
II
2, 08 1, 94
O. 41.
1, 87
2, 24
O, 23
1, 35 1, 83 1, 09 1, 92
III
l, 11 1, 93 1, 64 1, 26 1, 81 1, 90
1, 87 1,00 1, 41
2, 09
IV
TAL
1 2
3
4
5
6
7
8
9
10
1, 05 1, 43 1, 85 1, 45 1, 91 1, 92 1, 11 1, 95 1, 37 1, 26
1, 50
1, 69 1, 72 1, 47 1, 53 1, 83 1, 33 1, 54 1, 61 1, 46 1, 50
1, 60

1, 67
1, 48
1, 34
TOTAL
NOTA:

Diferenţele între rezultatele şcolare ale elevilor fără tulburări de limbaj şi cele ale elevilor cu tulburări de limbaj scad odată cu înaintarea în vârstă a copiilor, odată cu trecerea lor dintr-o clasă în alta a ciclului primar (vezi rubrica TOTAL pe orizontal). Diferenţa se menţine totuşi destul de ridicată şi în clasa a IV-a, unde ea este I, 5 puncte.

Diferenţele variază între 1, 33 (la judeţul MĂ) şi I, 82 (la judeţul MM) (vezi rubrica TOTAL pe vertical) iar în interiorul tabelului între 0, 23 (la clasa a II-a, judeţul MĂ) şi 2, 24 (la clasa a II-a, judeţul MM). Diferenţe mai mici de un punct sunt doar trei (clasa I, judeţul VI; clasa a II-a, judeţul MĂ; clase simultane, judeţul MM).

Nr. crt.	Clasa Judeţul	I	II	III	IV	Clase. simul-tane
1	AB BH BN	6,13	12,75	4,79	4,11	4,29
2	CJ MM MĂ ZB	8,88	9,28	3,71	6,55	6,78
3	SJ SM VI	4,59	3,48	3,50	7,87	4,30
4		5,88	10,87	6,63	5,31	
5		14,11	27,72	32,91	65,86	O,62
6		3,06	O,42	7,88	3,54	
7		12,04	9,78	10,07	6,14	3,22
8		2,	2,	1,	7,	

9 1 0		23 5, 65 O, 59		32 2, 91 7, 44		67 5, 28 3, 03		96 6, 35 4, 34			
TOTAL		19, 52		20, 87		16, 44		18, 75		6, 70	

NOTA:

Din tabelul l. 8 extragem valorile semnificative ale lui z. Pentru P05, *z* = \, 95; P – 04, z = 2, 06; P =. 03, z = 2, 17; P =. 02, z = 2, 33; P 01, z = 2, 58. Se observă că din cele 55 de valori ale lui z din acest tabel doar trei sunt nesemnificative: clase simultane, judeţul MM (O, 62), clasa a II-a, judeţul MĂ (O, 42), clasa 1, judeţul VI (O, 59), una este sub P =. 05 (şi anume, clasa a III-a, judeţul SJ, la care z – 1, 67, P =. 10) şi două sunt semnificative la 03 < P <. 02 (şi anume, clasa I, judeţul SJ, la care z = 2, 23 şi clasa a II-a, acelaşi judeţ, la care z = 2, 32). Deci 49 dintre valorile calculate ale lui z sunt semnificative la P <. 01; 1 la P «. 01, ceea ce înseamnă că diferenţele între mediile celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) sunt demne de luat în seamă.

ANEXA Nr. 14

Valorile procentajelor de suprapunere, ale distribuţiilor de frecvenţă ale mediilor celor două grupe de elevi

Nr. crt.	Clasa Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane
1	AB	57	43	72	61	55
ZT	BH	38	58	67	61	33
A	BN	71	66	62	50	58
	CJ	67	45	65	63	
J	M	57	41	47	37	91
f.	M					

	7	MĂ	65	95	40	58	
	8	ZB	53	65	47	71	72
o		SJ	74	59	65	42	
	V	SM	58	72	65	62	
	T						
	1	VI	90	39	39	61	
	O						
TOTAL			59	56	61	59	65

NOTA:

Să reamintim că cu cât procentul de suprapunere se apropie de 100, cu atât înseamnă că suprapunerea dintre distribuţiile de frecvenţă este mai mare şi diferenţa între ele este mai mică. Când procentul de suprapunere este delOC %, diferenţa între distribuţii este zero. Se observă, din rubrica TOTAL, (atât pe orizontal cât şi pe vertical) că în cazul analizat aici, procentajul de suprapunere oscilează în jurul valorii de 60%, ceea ce înseamnă că în cca. 40% din cazuri mediile celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) nu coincid.

Se dovedeşte şi pe această cale că, în privinţa reuşitei lor şcolare, cele două grupe de elevi se deosebesc net între ele.

Nr. crt.	Clasa Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane
1	AB	274	57	452	242	76
2	BH	503	95	292	312	28
3	BN	256	12	201	337	27
4	CJ	398	38	273	216	
5	M M	365	30	371	350	—

6	MĂ	211	04	292	309			
7	ZB	349	25	305	176	28		
8	SJ	223	12	275	613			
9	SM	291	14	224	275			
10	VI	074	45	344	274			
TOTAL		327	29	257	251	30		

NOTĂ:

Corelaţiile din acest au fost calculate la n 100. Pentru a nu supraîncărca tabelul, dăm aici valorile semnificative pentru r: la P =. 01, r =. 25; la P 02, r =. 23; la P =. 05, r =. 19. De observat că la TOTAL, atât pe linie cât şi pe coloană, cele mai mici valori ale corelaţiilor înscrise la TOTAL sunt semnificative la P «. 01 (6 din 10 pe coloană şi 6 din 6 pe linie). O discuţie aparte merită cel mai mic coeficient de corelaţie din tabel:. 042 (la clasa a 11-a din judeţul MĂ). El se explică prin aceea că în una din clase, cu un efectiv de 23 de elevi, din care 5 elevi prezintă tulburări de limbaj, toţi elevii au note la limita superioară (de 9 şi 10). Dacă nu am lua în calcul această clasă, întrucât informaţia furnizată de înv. Nu pare să reflecte adevărata stare de fapt (e greu de crezut că într-o clasă de 23 de elevi neselecţionaţi, constituită deci aleatoriu, copiii să nu se diferenţieze între ei cât de cât), corelaţia ar fi r 156 (P =. 10), ceea ce vădeşte existenţa unei legături între limbaj şi reuşita şcolară. Sporirea numărului informaţiilor ar evidenţia şi mai mult această legătură. Am inclus totuşi în calcul coeficientul de corelaţie şi această clasă, cum am procedat şi în alte cazuri similare, din dorinţa de a prezenta informaţiile aşa cum ne-au fost furnizate de către învăţători, fără nicio „ingerinţă" din partea cercetătorilor.

ANEXA Nr. 16

Valorile coeficienţilor de determinaţie (d %) pentru coeficienţii de corelaţie calculaţi, pe judeţe şi pe clase, d

Nr. crt.	Clasa Judeţul	1	II	[11	IV	Clase simultane
I	AB	7, 6	33, 2	20, 4	5, 8	58, 1
2	BH	25. 3	90, 6	8, 5	9, 7	8,
3	BN	6, 5	1, 8	4, O	11, 3	5,
4	ci	15, 8	14, 5	7, 4	4, 7	
5	M	13, 3	9, 1	13, 8	12, 2	O, 9
6	MĂ	4, 4	O, 1	8, 5	9, 5	
7	ZB	12, 2	6, 4	9, 3	3, I	8,
8	SJ	5, O	1, 5	7, 6	37, 6	
9	SM	8, 5	2, O	5, O	7, 6	
10	VI	O, 5	20, 2	11, 8	7, 5	
TOTAL		9, O	8, 9	6, 6 *	6, 3	9,

NOTA:

Influenţa calităţii limbajului asupra reuşitei şcolare a elevilor scade odată cu înaintarea lor în vârstă, odată cu trecerea dintr-o clasă în alta a ciclului primar, după cum se poate vedea şi din rubrica TOTAL (pe orizontal) a tabelului de faţă.

Explicaţiile cu privire la sursa unor valori foarte scăzute ale coeficientului de determinaţie (ca cele de clasa I, judeţul VI, clasa a II-a, judeţul MĂ, clase simultane, judeţul MM) le-am dat în anexele 11 – 15.

edia n otelor	C D	99 6, 23 1, 76	95 6, 28 1, 67
r		327	299
d 10 % – r		9, O	8, 9
% elevilor cu tulb. de limbaj		8. 93	8, 68
N r Învăţătoril or Investigări		14 7	15 9

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV) F – numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj C = numărul elevilor cu tulburări de limbaj T = numărul total al elevilor (F + C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor cu tulburări de limbaj (mI = ml) r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N>100, sunt: r =.25 la P = 01; r =.23 la P =.02; r =.19 la P –, 05

d% = r2.100 = valorile coeficientului de determinaţie pentru coeficienţii de corelaţie e calculaţi

ANEXA Nr. 17 a Valorile abaterilor standard (ci), ale erorilor standard (*E*) pentru mediile (m) notelor obţinute – la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 – de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului m/E

	Indicatori	Clasa				
		I	II	III	IV	S
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	3418	3806	2925	3952	317
	m	7, 99	7, 95	7, 84	7, 67	7, 68
	(j	1, 583	1, 508	1, 506	1, 513	1, 605
		0, 027	0, 024	0, 028	0, 024	0, 090
	I (P =. 01)	O, 14	O, 12	O, 14	O, 12	O, 46
	m/E	259, 9	331, 2	280, O	319, 6	85, 3
Grupa elevi	N	335	362	249	307	56
	m	6, 23	6, 28	6, 36	6, 17	6, 34
	<J	1,	1,	1,	1,	1,

lor cu tulburări de limbaj	E = ± m I (P =. 01)	682 092 46 67 , 7	0, 073 38 86 , O	378 087 44 73 , 1	0, 075 38 82 , 3	382 185 96 34 , 3	O, O,
Totalul celor două grupe de elevi	N *m* (j = ± *m* I (P =. 01) m/EM	37 53 84 669 027 14 0, 4	41 68 80 569 024 12 5, O	31 74 72 548 027 14 5, 9	42 59 56 548 024 12 5, O	37 3 48 608 084 44 , O	37 7, 1, 0, O, 89

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor W – media aritmetică simplă (*7* – abaterea standard a mediei calculate

E – eroarea probabilă a mediei calculate t – intervalul de încredere

171 E – raportul de probare

Indicatori	Clasa				
	1	11	III	IV	S
N.	341 8	380 6	292 5	395 2	3
N2	335	362	249	307	5
D	1, 76	1, 67	1, 48	1, 50	1 34
Z	18,	20,	16,	18,	6

	Ei. D = ±	52	0,09	87	0,07	44	0,08	75	0,07	70	0
	D/Ei. D	6	18,	3	22,	7	17,	9	18,	206	6
	a = (o –, +	33	1,	87	1,	01	1,	98	1,	50	1
(7 2) /2		632		451		442		414		493	
	D/o		1,		1,		1,		1,		0
		078		151		026		061		897	
	% de		59		56		61		59		6
suprapunere											

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.

8. Ei. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi a – (cf. + – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/ 0 – raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard simultan

Ni – numărul elevilor fără tulburări de limbaj N2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – „raportul critic” sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

Anexa 18 Relaţia calităţii limbajului elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară Judeţul Alba (AB)

Clasa	I			II		
N otelelevilor	F	C	T	F	C	
9 – 10	22	3	23	18	2	
	8		1	4		6
7	13	8	13	15	9	

| | | |

intervalului de încredere (i) şi ale raportului m/E

	Indicatori	Clasa				
		1	11	III	IV	
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	473	424	434	370	
	m O	7, 95 1, 688	7, 96 1, 558	7, 82 1, 613	7, 78 1, 500	35 155
	E = ± *m* – i (P =. 01)	O, 62 O, 32	0, 076 O, 39	0, 077 O, 40	0, 078 O, 40	226 16
	m/Em	12 8, 2	10 4, 7	10 1, 5	99 , 7	, 9
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	315	575	476	176	
	m or	5, 97 1, 765	5, 88 1, 091	6, 71 1, 499	6, 23 1, 522	35 069
	E = ± *m*	O, 317	O, 144	0, 072	O, 369	405
	I (P =. 01)	1, 63	O, 74	O, 36	1, 90	08
	m/Em	18 , 3	40 , 8	93 , 2	16 , 9	, 7
Totalul celor două grupe de elevi	N	504	481	481	387	
	m	7, 83	7, 71	7, 71	7, 71	92
	<J	1, 757	1, 653	1, 634	1, 533	393
	E = ± m	0, 078	0, 075	0, 074	O, 78	243
	I (P =. 01)	O, 40	O, 39	O, 34	O, 40	25
	m/Em	10 0, 4	10 2, 8	10 4, 2	98 , 8	, 6

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează r*... simultan Şi – eroarea probabilă a mediei calculate

N – numărul elevilor i – intervalul de încredere în – media aritmetică simplă mi raportul de probare (*7* – abaterea standard a mediei calculate

ANEXA Nr. 18 b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa				
	I	II	III	IV	S
N.	473	424	434	370	2
M^2	31	57	47	17	7
D	1, 98	2, 08	1, 11	1, 55	2
Z	6, 13	12, 75	4, 79	4, 11	4 29
Ei. D = ±	O, 323	O, 161	O, 105	O, 142	O 464
D/Ei. D	6, 13	12, 92	10, 57	10, 91	4 31
a = (or, + ct2) /2	1, 726	1, 325	1, 556	1, 511	1 689
D/a	1, 147	1, 569	1, 713	1, 026	1 184
% de suprapunere	57	43	72	61	5

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor fără tulburări de limbaj N2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj D – diferenţa între

mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – „raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.8.

Ei. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

<7 = (o, + a2) /2 – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/<Jraportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

„Clasa Notele elevilor		I			II		
		F	C	T	F	C	
9 – 10		68	1	69	89	1	
7 – 8		39	4	43	79	8	
j 5 – 6		18	19	37	34	25	
4		2	l	3	l		
Total		127	25	152	203	34	7
Media notelor	T		7,85			7,75	
	F		8,23			8,02	
	C		5,92			6,08	
	D		2,31			1.94	
% elevilor	r		503			952	
			1			14	

cu tulb. de lim baj	fi.	, 3 4
Nr. Învăţătorilor investigaţi	7	10

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (MU sau l-IV sau l-Il-lll-I V) F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj C = numărul elevilor cu tulburări de limbaj T = numărul total al elevilor (F + C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor cu tulburări de limbaj (mI = ml) r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N>100, sunt: r – 25 la P =. Ol; r =.23 la P-02; r =.19 la P –.05

ANEXA Nr. 19 a

Valorile abaterilor standard (et), ale erorilor standard (*Em*) pentru mediile (m) notelor abţinute – la sfârşitul trimestrului I ai anului şcolar 1984/1985 – de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului m/Em

	Indicatori	Clasa I	11	III	IV	
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	127	203	108	275	
	m (7	8,	8,	8,	7,	
	E = ±	23 1,	02 1,	11 1,	75 1,	58
	În	544 O,	489 O,	484 O,	492	631
	I (P	137	104	143	0,089	233
	=. 01)	O, 70	O, 54	O, 74	O, 46	20
		60 , 1	77 , 1	56 , 7	87 , 1	, 5
	N în *O*	25	34	20	41	

Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	E = + m	92	5, 1, O,	09	6, 1, O,	90	6, 1, O,	33	6, 1, O,	00
		115		048		314		263		
		223		179		294		197		
	I (P =. 01)	15	1,	92	O,	56	1,	02	1,	
	m/Em	, 5	26	, O	34	, 5	23	, 1	32	
Totalul celor două grupe de elevi	N	2	15	7	23	8	12	6	31	
	m	85	7,	75	7,	92	7,	57 i	7,	35
	<7	710	1,	586	1,	519	1,	l.	53	671
	E = ± m	139	O,	128	O,	134	O,	90,086		
	I (P =, 01)	72	O,	66	O,	69	O,	O,	44	225
	™/Em	, 5	56	, 5	60	, 1	59	88, O		16
										, 7

Legenda:

Şi – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan; N – numărul elevilor; W – media aritmetică simplă; <J – abaterea standard a mediei calculate *EWi*eroarea probabilă a mediei calculatei – intervalul de încredere; *m*/*E* – raportul de probare

Indicatori	Clasa				
	I	II	III	IV	S
N.	127	203	108	275	49
N2	25	34	20	41	6
D	2, 31	1, 93	1, 21	1, 42	1.5
7.	8, 88	9, 28	3, 71	6, 55	6.1
Ei. D = ±	O,	O,	O,	O,	O,

D/Ei. D	261 8, 85	207 9, 32	326 3, 71	216 6, 57	233 6.1	
<T = (<7, + <7 j) /2	1, 329	1, 268	1, 399	1, 377	O, 815	
D/a	I, 738	1, 110	O, 865	103 1	1, 938	
% de suprapunere	38	58	67	61	33	

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan Ne numărul elevilor fără tulburări de limbaj N2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – „raportai critic ” sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.8.

Ei. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi a – (al – (a 2) / 2 – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi D/ a – raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% – de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

ANEXA 20

Relaţia calităţii limbajului elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară Bistriţa-Năsăud (BN)

Notele elevilor				II	
	F	C	T	F	C [T
9 – 10	21 9	7	22 6	20 5	1 6
7 –	14	16	15	26	6

8			0			6		1			7
5 – 6			78		15	93		93		7	0
4			14		4	18		6			
Total			45		42	49		56		14	
l			1			3		5			9
		T			7,					7,	
				91					83		
Media		F			8,					7,	
				02					05		
note		C			5,					6,	
lor	D			23	2, 79				64		O,
									41		
r					25					12	
				6					4		
% elevilor cu tulb. de limbaj					8,					2,	
				52					34		
Nr lo învăţători r investigaţi					24					26	

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (1 – 111 sau I-IV sau 1-11 – 111 – 1V) F – numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj C = numărul elevilor cu tulburări de limbaj T = numărul total al elevilor (F + C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor cu tulburări de limbaj (mI = ml)

r reorelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N>1 () (). sunt: r –.25 la P =.01; r.23 la P – 02; r.19 la P =.05

Valorile abaterilor standard (<r), ale erorilor standard (*E*) pentru mediile (m) notelor abţinute – la sfârşitul trimestrului I ai anului şcolar 1984/1985 – de

elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului m/E

	Indicatori	Clasa I	II	III	IV	
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N m (7 I (P =.01) m/EM	45 1 8, 02 1, 659 0,078 O. 40 10 2, 8	56 5 7, 86 1, 454 0,061 O, 31 12 8, 8	38 4 7, 77 1, 513 0,077 O, 40 10 0, 9	66 4 7, 80 1, 460 0,057 O, 29 13 6, 8	6 68 590 142 73 , 1
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N m a E = + m I (P =. 01) m/Em	42 6, 78 1, 678 O, 259 1, 34 26 , 2	14 6, 64 1, 292 O, 345 1, 78 19 , 2	15 6, 13 1, 787 O, 481 2, 48 12 , 7	32 5, 95 1, 291 O, 228 1, 77 26 , O	15 179 327 69 , 8
Totalul celor două grupe de elevi	N m *O Em* = ± *m* I (P =. 01) m/E	49 3 7, 91 1, 695 0,076 O, 39 10	57 9 7, 83 1, 4610,060 O, 31 13	39 9 7, 71 1, 553 0,077 O, 40 10	69 6 7, 71 1, 503 0,077 O, 29 13	9 53 616 137 71

		8, 1	0, 5	0, 1	5, 3	, O

E – eroarea probabilă a mediei calculate i – intervalul de încredere în *f EWT* – raportul de probare

ANEXA Nr. 20 b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa				
	I	II	III	IV	S
N.	451	565	384	664	1
N2	42	14	15	32	1
D	1, 24	1, 22	1, 64	1, 85	1, 53
Z	4, 59	3, 48	3, 50	7, 87	4, 30
Ei. D = ±	O, 270	O, 350	O, 487	O, 235	O, 356
D/Ei. D	4, 59	3, 48	3, 37	7, 87	4, 30
0 – (or, + <X>) / 2	1, 668	1, 373	1, 650	1, 375	1, 384
D/et	O, 743	O, 888	O, 994	1, 345	1, 105
% de suprapunere	71	66	62	50	5

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan N – numărul elevilor fără tulburări de limbaj N2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 z – „raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr.

1.8.

Ei. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan N – numărul elevilor în – media aritmetică simplă

<*7* – abaterea standard a mediei calculate

CT = (a, +) / 2 – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi D/ a – raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

Clasa		I			II		
oţ ele elevilor		F	C	T	F	C	T
9 – 10		32 1	8	32 9	19 7	4	1
7 – 8		29 2	16	30 8	26 5	to	5
5 – 6		75	19	94	63	43	6
4		3	4	7	6	1	
To tal		69 1	47	73 8	53 1	58	9
M edia n otelor	T F C D	8. 10 9. 29 6, 73 2, 56			7, 78 7. 96 6, 09 1, 87		
r % elevilor cu tulb. de limbaj		39 8 6, 37			38 1 9, 85		
Nr. Învăţătorilor		17			16		

investigaţi		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-111-IV) I = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbai C = numărul elevilor cu tulburări de limbaj T = numărul total al elevilor (F + C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor cu tulburări de limbaj (ml; = ml) r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N>100, sunt: r –.25 la P =.01; r =.23 la P =.02; r =.19 la P =.05

ANEXA Nr. 21 a

Valorile abaterilor standard (or), ale erorilor standard („,) pentru mediile (m) notelor abţinute – la sfârşitul trimestrului 1 al anului şcolar 1984/1985 – de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului m/E”.

Indicatori

N în <*7*

E = ±

În

Clasa

1

691 8, 20 1, 365 0,051 O, 26 160, 8

III

572 8, 03 1, 370 0,057 O, 29 140, 9

IV

612 7, 75 1, 493 0,060 O, 31 129.2

TOTAL 2406 7, 99 1, 410 0,028 O, 14 285, 4

II

531 796 1, 373 0,068 O, 35 117, 1

Grupa elevilor fără tulburări de limbaj i (P =. 01) m/E™

N în <T

I (P01) m/E™

47

6, 73 1, 777
O, 245
1, 26 27, 5
58 6, 09 1, 226 O, 161 O, 83 37, 8
43
6, 77 1, 424
O, 217
1, 12
31, 2
36
6, 30 1, 559 O, 259 1, 34 24, 3
184 6, 46 1, 481 O, 109 O, 56 59, 3
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj
N în *O*
E = ±
m i (P =. 01)
738 8, 10 1, 430
0,053 O, 27 152, 8
615 7, 95 1, 410
0,057 O, 29 139, 5
648 7, 67 1, 532 0,060 O, 31 127, 8
2590
7, 88 1, 469 0,029
8, 15 271, 7
589 7, 78 1, 468 0,060 O, 31 129, 7
Totalul celor două grupe de elevi
Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan N – numărul elevilor în – media aritmetică simplă

<J – abaterea standard a mediei calculate *E* – eroarea probabilă a mediei calculate i – intervalul de încredere mjE – raportul de probare

Indicatori	Clasa				
	1	II	III	Iv	s
n.	691	531	572	612	
n2	47	58	43	36	

d	1,		1,		1,		1,	
	47		87		26		45	
7	5,		10,		6,		5,	
	88		87		63		31	
Ei. D = ±	O,		O,		O,		O,	
	250		407		496		512	
D/Ei. D	5,		4,		2,		2,	
	88		59		69		83	
rr = (or, + or,) /2	1,		1,		1,		1,	
	707		299		397		526	
	O,		1,		O,		O,	
	861		521		902		950	
% de suprapunere	67		45		65		63	

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan Ni – numărul elevilor fără tulburări de limbaj N? – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului! al anului şcolar 1984/1985

z – „raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.8. Br. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi a = (a – + a2) / 2 – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi *D*/*rf* – raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

ANEXA Nr. 22

Relaţia calităţii elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară. Judeţul Maramureş (MM)

Clasa	1			11		
N	F	t	T	F	C	

| | | |

P.05

	Indicatori	Clasa			
		I	II	III	IV
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N m < T I + I 01 (P =.) m/ În E	227 8,00 1,517 O,101 O,52 79, 2	169 8,01 1,397 O,107 O,55 74, 9	179 7,77 1,505 O,112 1,58 69, 4	39 7,44 1,493 0,080 O,41 9, O
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N m or * 01) m/ m E	296 6,07 1,917 O,356 1,84 17, 1	205 5,77 1,323 O,296 1,53 19, 05	235 5,96 O,987 2,206 1,06 28, 9	25 5,53 O,679 O,128 O,66 4, 2
Totalul celor două grupe de elevi	N m a ± I 01 (p)	256 7,78 1,679 O,105 O,54	189 7,77 1,548 O,113 O,58	202 7,56 1,564 O,110 O,57	37 7,29 1,497 0,080 O,41

	m/ m E	75 , 1	68 , 8	68 , 7	9 , 1

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor în – media aritmetică simplă a – abaterea standard a mediei calculate

E – eroarea probabilă a mediei calculate i – intervalul de încredere m/Ejg – raportul de probare

ANEXA Nr. 22 b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa				
	I	Îi	III	Iv	
n.	277	169	179	319	
n2	29	20	23	28	
d	1, 93	2, 24	1, 81	1, 91	0 43
z	14, h	27, 72	32, 91	65, 86	0 62
Ei. d = ±	O, 370	O, 315	O, 234	O, 279	0 876
d/Ei. d	5, 22	7, 11	7, 73	6, 85	0 49
cf = (or, + *cr2*) *f* 2	1, 717	1, 360	1, 246	1, 059	1 846
D/a	1, 124	1, 647	1, 453	1, 803	0 233
% de suprapunere	57	41	47	37	9

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan Ne numărul elevilor fără tulburări de limbaj N2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – „raportul critic” sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.8.

Ei. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

<7 = ((Ti + CT7) / 2 – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi D / a raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

Clasa	I			11		
Notele elevilor	F	C	T	1	C	T
9 – 10	21	1	22	47	6	5
7 – 8	29	5	34	40	3	4
5 – 6	10	5	15	25	5	3
4	3	3	6	8	1	9
Total	63	14	77	120	15	5
Media notelor	T	7.25		7,61		
	F	7,68		7,63		
	e: D	6, 18 1, 50		7, 40 O.23		
r % elevilor cu tulb. de limbaj		21 1 18, 18		04 2 11, 11		
Nr.		4		6		

Învăţătorilor investigaţi		

Legenda:

S două sau *mai* multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (I-IU sau J-JV sau J-U-IIJ-IV) F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj C = numărul elevilor cu tulburări de limbaj T numărul total al elevilor (F + C)

D – diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor cu tulburări de limbaj (mI = ml)

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor în – media aritmetică simplă

<*7* – abaterea standard a mediei calculate r – corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N>100, sunt: r =.25 la P =.01; r –.23 la P –.02; r –.19 la P –.05

ANEXA Nr. 23 a

Valorile abaterilor standard (or)» ale erorilor standard (*E*) pentru mediile (m) notelor abţinute – la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 – de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului m/E

	Indicatori	Clasa				
		I	11	III	IV	
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N m (*7* *E*» = ± I (P –01) m/Em	63 7, 68 1, 599 O, 201 1, 04 38, 2	12 0 7, 63 1, 796 O, 164 O, 85 46, 5	17 2 7, 64 1, 517 O, 116 O, 60 65, 9	14 8 7, 50 1, 610 O, 132 O, 68 56, 8	
Crupa elevilor cu tulburări de	N m (*7* *E* = +	14 6, 18 1,	15 7, 40 2, 001 O,	21 5, 74 O,	13 5, 58 1, 858 O,	

limbaj	m – i (P =. 01) ÎŢI/Em	671 O, 446 2, 30 13, 9	517 2, 67 14, 3	982 O, 214 t, 10 26, 8	515 2, 66 10, 8	
Totalul celor două grupe de elevi	*N* m (7 I (P =. 01) m/Es	77 7, 41 I, 705 O, 194 1, 00 38, 2	13 5 7, 61 1, 813 O, 156 O, 80 48, 8	19 3 7, 43 I, 582 O, 114 O, 59 65, 2	16 1 7, 34 1, 708 O, 135 O, 70 54, 4	

E – eroarea probabilă a mediei calculate i – intervalul de încredere mjej – raportul de probare

Indicatori	Clasa				
	l	II	III	IV	S
N.	63	120	172	148	
N2	14	15	21	13	
D	1, 50	O, 23	1, 90	1, 92	
Z	3, 06	O, 42	7, 88	3, 54	
Ei. D = ±	O, 489	O, 730	O, 770	O, 935	
D/Ei. D	3, 07	O, 31	2, 47	2, 05	
<J = (or, + cr2) /2	1, 635	1, 898	1, 249	l, 734	
D/a	O, 917	O, 121	1, 682	1, 107	
% de suprapunere	65	95	40	58	

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan N] – numărul elevilor fără tulburări de limbaj N2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi,

medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – „raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.8. Ei. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi a = (ci, + <t2) / 2 – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/ a raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. I. 9.

ANEXA Nr. 24

Relaţia calităţii elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară. Judeţul SIBIU (ZB)

Clasa		I			II		
„Notele evilor		F	C	1	F	C	
9 – 10		385	9	394	398	120	40
7 – 8		335	16	351	454	348	84
5 – 6		160	48	208	245	694	34
4		35	26	61	13	6	
Total		915	99	1014	1110	1211	13)
Medianotelor	T	7,66		7,60			
	F	7,86		7,73			
	C D	5,79	2, 07	7. 38	1.35		

r	34	25
	9	3
% elevilor cu tulb. de limbaj	9, 76	9. 83
Nr. Învăţătorilor investigaţi	40	47

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV) F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj C = numărul elevilor cu tulburări de limbaj T = numărul total al elevilor (F + C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor cu tulburări de limbaj (mI = ml)

r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N>100, sunt: r =.25 la P =.01 –.23 la P =.02; r =.19 la P =.05

ANEXA Nr. 24 a

Valorile abaterilor standard (or), ale erorilor standard (*E*) pentru mediile (m) notelor abţinute – la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 19S4/1985 – de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului m/E

	Indicatori	Clasa I	II	III	IV	
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	915	1110	535	890	
	m or *E* = ± ni i (P =. 01)	7, 86 1, 651 0,054 O, 28	7, 73 I, 552 0,046 O, 24	7, 74 l, 502 0,065 O, 33	7, 45 1, 574 0,053 O, 27	48 616 168 86
	m/Effi	14	16	11	14	

		5, 5	8, O	9, 1	0, 6	, 5
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	99	12 1	39	63	
	m (7	5,	6,	5,	6,	
	E = ±	79 1,	38 1,	87 1,	34 1,	35
	În i	622 O,	434 O,	086 O,	373 O,	514
	(P01)	163 O,	130 O,	174 O,	172 O,	
		84	67	90	89	309 59
	m/Em	35 , 5	49 , 1	33 , 7	36 , 9	, 6
Totalul celor două grupe de elevi	N	10 14	12 31	57 4	95 3	7
	ni	7, 66	7, 60	7, 61	7, 38	25
	(7	1, 758	1, 592	1, 550	1, 585	654
	E = ± m	0, 055	0, 045	0, 065	0, 051	153
	I (P =. 01)	O, 28	O, 23	0, 033	O, 26	79
	m/E	13 9, 3	16 8, 9	11 7, 1	14 4, 7	, 4

— Eroarea probabilă a mediei calculate i – intervalul de încredere *mjEVI* – raportul de probare

ANEXA Nr. 24 b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Clasa					
1	II	III	IV	S	TOTAL
915	111 0	535	890	93	354 3
99	121	39	63	24	364
2,	1,	I, 87	1,	1,	1,

07		35			11		13		54		
	12,		9,		10,0		6,		3,		18,
04		78		7		14		22		87	
	O,		O,		O,		O,		O,		0,08
172		138		186		180		351		3	
	12,		9,		10,0		6,		3,		18,
03		78		5		17		22		55	
	1,		1,		1,		1,		1,		1,
636		493		294		473		565		526	
	1,		1,		1,		O,		O,		1,
265		904		445		753		722		009	
	53		65		47		71		72		61

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan N] – numărul elevilor Ură tulburări de limbaj Ni – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului 1 al anului şcolar 1984/1985

z. – „raportul critic” sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.8.

Hr. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

Legenda:

S două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N numărul elevilor în – media aritmetică simplă cf – abaterea standard a mediei calculate

Indicatori

N, N> 1) Z

Br. D = ± D/Ei. D

g = (or, + <t2) /2 D/a

% de suprapunere

G – (câi + CT –,) / 2 – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi D/ a – raportul între

diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

Clasa / Note>\ elevilor		I			II		
		F	C	T	F	C	T
9 – 10		32	2	34	25	1	
7 – 8		40	3	43	32	2	
5 – 6		28	5	33	6	2	
4		9	4	13	1	2	
Total		109	14	123	64	7	
Media notelor	T	7,15			7,91		
	F	7,28			8,04		
	C	6,07			6,21		
	D	1,21			1,83		
% elevilor cu tulb. de limbaj		22,38			12,29,86		
Nr. Învăţătorilor investigat!		7			4		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-111 – 1V) F – numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj C = numărul elevilor cu tulburări de limbaj T = numărul total al elevilor (F + C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor CU (mFml)

tulburări de pentru N>1

limbaj 00, r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r sunt: r =.25 la P =.01; r =.23 la P =.02; r =.19 la P =.05

ANEXA Nr. 25 a

Valorile abaterilor standard (<t), ale erorilor standard (*E*) pentru mediile (m) notelor abţinute – la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 – de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului m/E

	Indicatori	Clasa I	II	III	IV	
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	109	648	397	137	
	m or E, r, = ±	7,28 1,788	8,04 1,366	7,50 1,026	8,01 1,351	
	I (P – 01)	O,171 O,88	O,371 O,88	O,164 O,85	O,115 O,59	
	m/Em	42, 6	47, O	45, 7	69, 6	
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj (P =.01)	N	146	76	46	256	
	m <7 E = + m – i	7,07 1,930	6,21 2,028	6,50 1,155	6,06 1,083	
		O,516 2,6666	O,772 3,9898	O,577 2,9898	O,217 1,1212	
	m/E	11, 8	8, O	11, 3	27, 9	
Totalul celor două	N	1323	7186	4341	1,62	
	m CT	7,15 1,	7,86 1,	7,41 1,	7,71 1,	

grupe de elevi	ES = ±	837 O, 166	529 O, 181	065 O, 162	489 O, 117	
	I (P =.01)	O, 85	O, 94	O, 84	O, 60	
	m/EM	43 , 1	43 , 4	45 , 7	65 , 9	

or abaterea standard a mediei calculate *Em* – eroarea probabilă a mediei calculate i – intervalul de încredere *mjeni* – raportul de probare

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor în – media aritmetică simplă

Indicatori	Clasa				
	I	II	III	IV	S
N.	109	64	39	137	
n2	14	7	4	25	
D	1, 21	1, 83	1,00	1, 95	
Z	2, 23	2, 23	1, 67	7, 96	
Ei. D±	O, 543	O, 791	O, 600	O, 245	
D/Ei. D	2, 23	2, 31	1, 67	7, 96	
a = (rr, + (72) /2	1.85 9	1, 702	1, 090	1, 217	
D/a	O, 650	1, 075	O, 917	1, 602	
% de suprapunere	74	59	65	42	

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul

lucrează simultan Ne numărul elevilor fără tulburări de limbaj N2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – LLraportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.8.

Ei. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi a – (a, o –,) / 2 – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/ă – raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

ANEXA Nr. 26

Relaţia calităţii elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară. Judeţul SATU MARE (SM)

„S. Clasa te lK elevilor		I			II		
		F	C	T	F	C	t
9 – 10		16	4	17	32	6	3
		6		0	3		9
7		11	8	12	1	7	
– 8		5		3	19		6
5		47	17	64	70	7	
– 6 4							
fo		1	29	l	51	20	5
ta!		32		35	2		2
		9		8			
	T		8,			8.	
			08			45	
M	F		8.			8,	
edia			21			49	
n	C		6,			7,	

otelor	D	60 1, 61	40 1, 09
r		29 1	14 1
% elevilor eu tulb. de limbaj		8. 10	3, 76
Mr. Învăţătorilor investigaţi		17	20

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (MII sau I-IV sau I-II-III-IV) F – numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj *C* = numărul elevilor cu tulburări de limbaj T = numărul total al elevilor (F + C)

D – diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor cu tulburări de limbaj (mI = ml)

r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolara. Valorile semnificative ale lui r, pentru N> 100, sunt: r-.25 la P – OI; r =.23 la P =.02; r =.19 la P –.05

ANEXA Nr. 26 a

Valorile abaterilor standard (or), ale erorilor standard (*E*) pentru mediile (m) notelor abţinute – la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 – de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului m/E

	Indicatori	Clasa I	II	III	IV
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	329	512	447	415
	m <J	8, 21	8, 49	7, 79	7, 76
	E = ±	1, 458	1, 448	1, 591	1, 526
	ni	0,080	0,064	0,075	0,074
	I (P	O,	0,	O,	O,

	=. 01)	41 10 2, 6	033 13 2, 7	39 10 3, 9	38 10 4, 9	
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N m CT E = ± m I (P01) m/E = m	29 6, 60 1, 472 O, 276 1, 43 23 , 9	20 7, 49 1, 651 O, 369 1, 90 20 , O	34 6, 38 1, 493 O, 256 1, 32 24 , 9	36 6, 39” 1, 214 O, 202 1, 04 31 , 6	
Totalul celor două grupe de elevi	N m <7 EWL = ± I (P =. 01) m/E	35 8 8, 08 1, 522 0, 080 O, 41 10 1, O	53 2 8, 45 1, 469 0, 063 O, 33 13 4, 1	48 1 7, 69 1, 624 0, 074 O, 38 10 3, 9	45 1 7, 65 l, 547 0, 073 O, 37 10 4, 8	

E – eroarea probabilă a mediei calculate i – intervalul de încredere Wijem – raportul de probare

ANEXA Nr. 26 b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa				
	I	II	111	IV	
N.	329	512	447	415	

N2		29		20		34		36			
D		1,		1,		1,		1,			
	61		09		41		37				
Z		5,		2,		5,		6,			
	65		91		28		35				
Ei. D = ±		O,		O,		O,		O,			
	287		374		267		455				
D/Ei. D		5,		2,		5,		3,			
	61		91		28		01				
0 – (or, + <J2) /2		1,		1,		1,		1,			
	465		549		542		370				
D/a		1,		O,		O,		1.00			
	099		704		914		0				
% de suprapunere		58		72		65		62			

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan N – numărul elevilor fără tulburări de limbaj N2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului 1 al anului şcolar 1984/1985 z – „raportul critic” sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi: pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.8. Ei. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

CT – (el, + CT2) /2 – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/ CT – raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor în – media aritmetică simplă

<J – abaterea standard a mediei calculate

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

Clasa		1			II		
Note în elevilor		F	C	T	F	C	T
9 – 10		14	1	15	38		3
7 – 8		16	4	20	55	4	5
5 – 6		3		3	15	12	2
Total		33	5	38	108	16	124
Mediu notelor	T	7, 13			7, 68		
	F	8, 17			7, 92		
	C	7, 90			6, 00		
	D	O, 27			1, 92		
r		07 4			45 0		
% elevilor cu tu! b. de limbaj		13 , 16			12 , 90		
Nr. Învăţătorilor investigaţi		2			4		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (MII sau I-IV sau MMII-IV) F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj C = numărul elevilor cu tulburări de limbaj T = numărul total al elevilor (F + C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor cu tulburări de limbaj (mI = ml)

r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi

reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N>100, sunt: r =. 25 la P =.01; r =.23 la P =.02; r =.19 la P –.05

ANEXA Nr. 27 a

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor în – media aritmetică simplă

(*7* – abaterea standard a mediei calculate

Valorile abaterilor standard (or), ale erorilor standard (*E*) pentru mediile (m) notelor abţinute – la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 – de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului m/E

	Indicatori	Clasa I	II	III	IV	
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	33	108	55	122	
	m	8, 17	7, 92	8, 26	7, 76	
	or	1, 291 224	O, 343 129	1, 305 176	1, 476 134	O,
	I (P =. 01)	1, 16	O, 66	O, 91	O, 69	
	m/Es	36, 5	61, 4	46, 9	57, 9	
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	5	16	3	16	
	m	7, 90	6, 00	6, 17	6, 50	
	or	O, 894 439	O, 894 223	1, 154 667	1, 033 258	O,
	E = + m		O,			
	I (P =.01)	2, 27	1, 15	3, 44	1, 33	

	m/Em	18, O	26, 9	9, 2	25, 2	
Totalul celor două grupe de elevi	N	38	124	58	138	
	m	8, 13	7, 68	8, 15	7, 61	
	or	1, 239	1, 443	1, 371	1, 485	
	E = ± m	O, 201	O, 127	O, 180	O, 126	
	I (P =. 01)	1, 04	O, 66	O, 93	O, 65	
	m/Es	40, 4	60, 5	45, 3	60, 4	

E – eroarea probabilă a mediei calculate i – intervalul de încredere mjen] – raportul de probare

Indicatori	Clasa				
	I	11	III	IV	S
N.	33	108	55	122	
n2	5	16	O o	16	
D	O, 27	1, 92	2, 09	1, 26	
Z	O, 59	7, 44	3, 03	4, 34	
Ei. D = ±	O, 493	O, 258	O, 690	O, 291	
D/Ei. D	O, 55	7, 44	3, 03	4, 33	
a – (câi + cr2) /2	1, 092	1, 117	1, 229	1, 254	
D/a	O, 247	1, 719	1, 700	1, 005	
% de suprapunere	90	39	39	61	

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan N – numărul elevilor fără tulburări de limbaj N2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului 1 al anului şcolar 1984/1985

z – „raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.8.

Ei. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi a = (el, + et –,) / 2 – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/ă – raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

MANUAL PRACTIC DE LOGOPEDIE

Explicaţii preliminare

Cine nu cunoaşte cum se petrece la el însuşi formarea fonemelor nu este în stare să o corecteze la cei ce au tulburări de vorbire. *H. Weinert*

Cuvântul, ca principal mijloc de comunicare între oameni, îşi îndeplineşte această funcţie fie prin exprimarea sonoră, fie prin exprimarea în scris. Forţa cuvântului, ca reprezentant al gândului, constă tocmai în exprimarea clară, naturală, expresivă.

Limba română este o limbă fonetică, adică redă aproape exact pronunţia orală. Fiecărui sunet îi corespunde un semn grafic. Să lămurim sensul unor termeni şi raportul dintre ei:

1. fonem – sunet	2. fonem – grafem	3. grafem – literă	4. literă – sunet

1. Fonemul este cea mai mică unitate de pronunţie, distinctă, care diferenţiază cuvintele între ele; este sunetul

emis. Sunetul este o specie fonetică, o formă concretă de exprimare a fonemului, modul de redare a unui fonem într-o limbă. Fiecare limbă îşi formează propria-i ureche. De exemplu, fonemul *r* în limba română are forma specifică de pronunţare, apicală (cu vârful limbii), dental-alveolar-superior, în 3 – 4 ocluzii succesive.

Toate celelalte forme de exprimare, peste treizeci, descrise în literatura de specialitate, sunt considerate abateri de la pronunţia corectă.

Un fonem poate avea o diversitate de specii, dar, din punctul de vedere al orfofoniei, numai o specie reprezintă forma corectă. După cum un text scris, pentru a fi înţeles, trebuie să respecte regulile ortofonice, tot astfel şi vorbirea pentru, a-şi îndeplini scopul, trebuie să respecte regulile de pronunţare. În caz contrar, conţinutul cel mai pasionant, fără forma clară şi expresivă a redării, va fi ca un text valoros, dar scris neclar şi plin de greşeli.

orice vorbire cere claritate, siguranţă, frumuseţe în redare. Vorbirea defectuoasă, pronunţarea incompletă impune auditoriului un efort de atenţie, îl oboseşte şi îi creează o senzaţie neplăcută.

Multe persoane consideră că pentru a vorbi nu este necesar niciun studiu, fiindcă omul vorbeşte şi cunoaşte tehnica vorbirii încă din copilărie.

Unele abateri în vorbire provin dintr-o greşită întrebuinţare a aparatului vocal. Ele privesc organele mobile ale acestui aparat, care, printr-o mişcare greşită, poate denatura justa articulare a fonemelor. Multe tulburări de vorbire provin din imitaţie.

Unele particularităţi fiziologice pot deveni patologice datorită indiferenţei, neglijenţei şi a obişnuinţei cu ele. Astfel de tulburări – care nu au un substrat lezionar, ci doar o etiologie funcţională sau psihosocială – pot fi înlăturate, cu răbdare şi perseverenţă, prin exerciţii adecvate, făcute în cadrul unui antrenament riguros. Vorbirea nu apare în mod spontan. Ea este rezultatul educaţiei şi al învăţării.

În raportul fonem-sunet, fonemul este unitatea

fonetică, iar sunetul reprezintă diversitatea de specii fonetice.

2 – 3. În raportul grafem-literă, grafemul este unitatea grafică a fonemului, cu rol distinctiv, iar litera reprezintă diversitatea de specii grafice. Litera este un mod concret, particular de redare a unui grafem.

4. Raportul sunet-literă pune în evidenţă relaţia dintre pronunţarea literară, ortofonică şi ortografie. Referitor la pronunţie, este necesară cunoaşterea unor norme de pronunţare corectă pentru că ceea ce poate rămâne nedistins în pronunţie, poate fi nedeosebit în scriere.

Pronunţarea corectă este asigurată de cunoaşterea unor noţiuni elementare de fonetică. Familiarizarea cu sunetele, respectiv cu literele, implică învăţarea fiecărui sunet.

A articula clar şi a pronunţa exact este un semn de bună creştere pentru copil, iar pentru dascăl o calitate profesională. Relaţia intimă dintre pronunţia corectă şi ortografie se răsfrânge pozitiv asupra învăţării citit – scrisului. Una din cele mai frumoase pagini pe care le va păstra istoria marilor realizări este fără îndoială aceea în care se consemnează în fiecare clipă grija deosebită pentru copii.

În cadrul vastei reţele de instituţii pentru îngrijirea copiilor funcţionează cabinetele logopedice. Acestea au în atenţie:

— Studierea şi asigurarea unui climat favorabil stimulării şi dezvoltării comunicării; – prevenirea cauzelor care pot determina incapacităţi verbale fiziologice sau defectologice;

— Cunoaşterea şi prevenirea efectelor negative ale tulburărilor de limbaj asupra comportamentului şi personalităţii copilului; – optimizarea activităţii de recuperare a limbajului prin popularizarea ştiinţei logopedice şi pregătirea familiei, a grădiniţei şi a şcolii pentru a manifesta înţelegere şi sprijin faţă de această categorie de copii.

Activitatea logopedică este centrată în special asupra copiilor, nu numai datorită frecvenţei mari a tulburărilor de limbaj în rândul lor, dar şi datorită dinamicii evoluţiei acestora, în prezenţa sau absenţa unei educaţii.

Dat fiind faptul că logopedia ajută copilul să depăşească dificultăţile de comunicare, dificultăţile şcolare şi de adaptare, ea are un pronunţat caracter educaţional.

Procesul de educare şi reeducare a limbajului este dificil şi anevoios. Logopezii întâmpină o seamă de dificultăţi determinate mai cu seamă de faptul că nu au la îndemână anumite îndrumătoare cu caracter practic sau modele verbale cu ajutorul cărora să elaboreze exerciţiile de vorbire.

Am conceput şi elaborat acest *Manual practic de logopedie* tocmai pentru a veni în sprijinul celor interesaţi de stimularea şi dezvoltarea limbajului, de îmbogăţirea vocabularului prin corecţii de pronunţie. El este întocmit în consens cu literatura de specialitate şi sintetizează experienţa noastră (a Emiliei Jurcău) de peste trei decenii de psiholingvistică aplicată după principii logopedice. Menţionăm aici – pentru că merită – şi numele câtorva dintre foştii noştri studenţi de la Secţia de Psihopedagogie specială a Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei a Universităţii „Babeş-Bolyai” Cluj-Napoca – iubitori de logopedie – care au contribuit la întregirea acestei lucrări: Beatrice Creţ, Roxana Dănculescu, Cristina Dragoste, Şoimiţa Gherle, Monica Henegar, Monica Simion.

Concepută ca un instrument de lucru, cu funcţionalitate complexă, lucrarea de faţă, care se constituie într-o metodică, vizează locul şi rolul dezvoltării vorbirii în primele trepte ale învăţământului. În cuprinsul cărţii sunt detaliate, sub aspect metodic, activităţile de cultivare a limbajului, urmărind dezvoltarea percepţiei, atenţiei, memoriei, gândirii copilului prin numeroase şi variate exerciţii de exprimare. Aceste aspecte se constituie în strategii didactice cu sublinierea rolului materialului ilustrativ şi verbal şi a evaluării stimulative pentru încurajarea copiilor.

Anexele se vor urî auxiliar necesar orientării concrete în organizarea activităţii de educare şi dezvoltare a limbajului. *Manual practic de logopedie* este un îndrumător (atractiv sperăm noi) pus la îndemâna copiilor, în primul rând, şi a studenţilor interesaţi, a profesorilor logopezi, a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar şi primar şi, nu în ultimul rând, a părinţilor (chiar şi celor ai căror copii nu au tulburări de limbaj).

În cuprinsul lui s-a încercat o descriere sumară a caracteristicilor procesului de formare şi dezvoltare ontogenetică a limbajului copilului, sugerându-se şi unele procedee educative.

Acest instrument de lucru, care este *Manual practic de logopedie*, are un caracter orientativ. El nu exclude ci, dimpotrivă, implică spiritul creator şi puterea de dăruire a fiecărui educator.

Succesiunea fonemelor din cuprinsul manualului s-a stabilit în funcţie de evoluţia ontogenetică a limbajului, adică în funcţie de efortul de articulare, de puterea de percepţie, de modul de combinare a sunetelor şi de puterea de diferenţiere auditivă.

Din punct de vedere articulator, cele mai simple sunete sunt vocalele, apoi consoanele ocluzive şi la urmă cele constrictive. În ontogeneza limbajului, în primii doi ani de viaţă ai copilului, apar vocalele, care transmit starea afectivă, şi consoanele ocluzive care se formează pe baza mişcării deja automatizată de supt şi înghiţire, de închidere şi deschidere a gurii. Aşa apar consoanele bilabiale *p*, *b*, *m*. Apropierea şi retragerea bruscă a limbii la incisivii superiori determină apariţia dentalelor *t*, *d*, *n*. Retragerea limbii spre palatul şi fundul cavităţii bucale ajută emiterea velarelor *c-g*, *h* şi a palatalelor *chi-ghi*, *cheghe*.

Menţinerea limbii la nivelul alveolelor superioare în timp ce aerul se scurge pe părţile laterale favorizează apariţia lateralei *l*.

Apropierea buzei inferioare la incisivii superiori cu scurgerea prelungită a aerului contribuie la apariţia

labiodentalelor *f-v*. Consoanele constrictive linguale se formează între 2 şi 3 ani prin mişcări de apropiere a limbii de dinţi, alveole sau palat, în timp ce suflul expirator se scurge prelungit. Dificultăţile articulatorii ale acestor sunete constau în faptul că pe întregul parcurs al scurgerii aerului limba se menţine într-o poziţie stabilă, fără să se sprijine pe părţile osoase ale cavităţii bucale. Cu cât sunt mai mari devierile organului lingual de la locul de articulare a sunetului cu atât mai deformate devin aceste sunete.

a. Siflantele (*s-z*) se formează prin mişcări de retragere puternică a comisurilor labiale şi apropierea vârfului limbii de incisivii inferiori, în timp ce pe linia longitudinală a limbii se formează o adâncitură, un şanţ prin care se scurge aerul expirator cu o prelungire de 5 secunde. Consoana sonoră *z* necesită expulzarea mai puternică a aerului.

b. Şuierătoarele o-/) necesită mişcări opuse, de rotunjire a buzelor, de ridicare a vârfului limbii spre partea mediană a palatului tare, sub formă de ceşcuţă şi prelungirea sunetului peste 5 secunde. Consoana sonoră necesită expulzarea mai puternică a aerului.

Cele două perechi de sunete, (s-z) şi (*ş-j*), se diferenţiază între ele prin prelungirea sunetului în paronime (de exemplu: mussscă-muşşşcă; cozzzi-cojjji.

c. Africatele (*ţ, e, g*) urmează modul de articulare al unei ocluzive şi al unei siflante (la *ţ*) sau şuierătoare (la *a, g*). *Ţ* = t + s (t... s, t... s, t... s, t. s, tsists, *ţ*)

e = t + şi (t... ş, t... ş, t... ş, t. ş, tştete, a) *g* = d + (d... j, d... j, d... j, d. j, didjdj, *g*)

Emiterea africatelor se face numai după exersarea temeinică a siflantelor şi şuierătoarelor prin 2 – 3 exerciţii de pronunţare încetinită, apoi rapidă.

În cazul siflantelor, şuierătoarelor şi africatelor mişcările greşite, automatizate de sprijinire a vârfului limbii pe părţile osoase ale cavităţii bucale denaturează vorbirea.

Mişcări greşite de sprijin a vârfului limbii:

— Între dinţi determină sigmatismul interdental;

— Pe dinţii superiori determină sigmatismul dental superior;

— Pe dinţii inferiori → determină sigmatismul dental inferior;

— Pe palatul tare determină sigmatismul palatal;

— Pe arcadele laterale → determină sigmatismul lateral.

Ultima consoană care apare pe scara ontogenetică a limbajului este vibranta *r*. Ea necesită mişcarea de retragere a comisurilor labiale puternic contractate; limba este în întregime ridicată dental-alveolar superior. La expulzarea bruscă şi puternică a suflului de aer, vârful limbii vibrează de 2 – 3 ori între alveola superioară şi incisivii superiori, restul limbii rămânând fixat pe alveola superioară.

Mişcări greşite în cazul vibrantei *r*, generatoare de rotacisme: menţinerea limbii pe planşeul bucal şi efectuarea vibraţiilor posterioare cu baza limbii sau uvula (rotacism uvular sau graseiat), cu palatul moale (rotacism velar). Pronunţarea prelungită (nu scurt şi puternic) a sunetului poate duce la obţinerea unui r polivibrant. După fixarea corectă a locului de articulare, sunetul se introduce în vorbire prin exersarea auditivă.

O articulare clară şi inteligibilă influenţează acuitatea de discernământ auditiv. Articulaţia este trambulina vocii, iar vocea este oglinda sănătăţii (Sandina Stan). De aceea, în terapia tulburărilor de limbaj exerciţiile de dezvoltare a laturii articulatorii preced exerciţiile de dezvoltare a auzului fonematic.

La vârsta preşcolară se observă o insuficientă diferenţiere a mişcărilor de articulaţie. Foarte frecvent, copiii vorbesc

— Cu capul aplecat în faţă

— Cu gura insuficient deschisă

— Cu buzele imobile

— Cu vălul palatului prea coborât

— Cu limba plasată în poziţie mai anterioară decât ar

fi necesar.

Acestea duc la o pronunţare greşită a sunetelor. De regulă, copiii care prezintă aceste neîndemânări au şi o insuficienţă a motricităţii generale. Pe baza acestor considerente s-a precizat necesitatea gimnasticii atât a organelor de articulaţie (gimnastică facială, labială, lingvală, palatală) cât şi a întregului organism. Articularea clară presupune participarea organelor de pronunţie, care trebuie să fie elastice, să permită efectuarea unor mişcări coordonate rapid, diferenţiate, care să nu fie însoţite de un efort fonator. Copiii care au atins stadiul normal de echilibrare musculară reuşesc să-şi coordoneze mişcările articulatorii după auz.

Când vorbim de educaţia limbajului avem în vedere caracterul strict individualizat al acestei activităţi, între vârsta de trei şi şase ani toate sunetele ar trebui să fie însuşite. Atunci când se constată că la vârsta de şase ani din vorbirea copilului lipsesc siflantele, şuierătoarele, africatele şi vibranta r se poate vorbi despre o întârziere în evoluţia limbajului. Dacă la vârsta de trei ani din vorbirea copilului lipsesc şi alte sunete, ca, de pildă, velarele *c-g* sau labiodentalele *f-v*, atunci este vorba de o retardare.

Dacă între trei şi şase ani, copiii substituie sunetele din aceeaşi grupă, este vorba de o întârziere în evoluţia limbajului. Dacă substituirea se face cu sunete îndepărtate în timp (de exemplu *i-o*), atunci este vorba de retardare.

Omisiunile de consoane dintr-un grup consonantic sunt „normale” între anumite limite de vârstă. Dacă un copil este normal dezvoltat psihic la vârsta de trei ani, dar nu are vorbirea suficient de dezvoltată, este vorba de întârziere în maturizarea vorbirii. Structura verbală nu se forţează.

În educaţia limbajului se ţine cont de aceste observaţii. În desprinderea sunetului care trebuie corectat se porneşte de la imagine, de la varbalizarea ei, urmărindu-se prezenţa sunetului în trei poziţii: iniţială, madiană, finală. Imaginile trebuie să fie accesibile verbalizării, să evite la început în denumirea lor grupele

consonantice sau vocalice, precum şi prezenţa a doua sunete asemănătoare din punct de vedere articulator şi acustic. În coarticulaţie baza o formează vocala. Gimnastica cea mai bună de coarticulare este seria vocalică, cu intonaţie variată, cu fluenţă, nu silabisit. Seria vocalică clasică, *a-e-i-o-u-ă-i*, se adaptează necesităţilor de articulare a sunetelor pentru a favoriza emiterea acestora.

Îndrumări privind folosirea manualului practic de logopedie

Despre manualul practic de logopedie

Manualul este:

— Un ghid, atât pentru copii cât şi pentru cei chemaţi să-i educe o alternativă educativă, organizată pe principii logopedice – o culegere de imagini şi construcţii fonetice şi lexicale

— Educatoare – învăţători – părinţi pentru

— O punte de legătură între profesorii logopezi şi colaboratorii lor:

copiilor

— Stimularea limbajului – recuperarea limbajului – îmbunătăţirea citit-scrisului

— Să familiarizeze dascălii şi părinţii cu limbajul logopedic

— Să ofere fiecărui copil şansa de a-şi dezvolta personalitatea

— Să contribuie la reabilitarea şi integrarea socială a copiilor cu dizabilităţi verbale

— Cunoaşterea cerinţelor particulare şi speciale ale copilului organizarea intervenţiei logopedice integrative – asigurarea progresului în munca de recuperare – încurajarea permanentă a copilului

— Accesibilitatea înţelegerii imaginilor – accesibilitatea verbalizării imaginilor

— Trecerea pe planuri acţionale: de la imagine la fonem, de la fonem la grafem şi invers

— Ordonarea imaginilor astfel încât ele să urmeze etapele de corectare: imitarea auditivă şi articulatorie pentru emiterea sunetului, consolidarea, diferenţierea şi

automatizarea sunetului emis cu ajutorul imaginii. În cadrul fiecărei etape sunt respectate momentele inerente unei comunicări eficiente: de dirijare concomitentă, reflectată şi independentă

— Să cuprindă totalitatea unităţilor fonetice şi lexicale: silabă, logatom, cuvânt, propoziţie

— Să asocieze, în silabe, sunetul nou cu toate vocalele, începând cu vocala care îl favorizează ca loc şi mod de articulare (de exemplu: r + i, e; s + e, i; s-o u) şi cu toate consoanele, în grupări de consoane posibile, începând cu cel care îl avantajează în redare (de exemplu: t + r + i – tri), nu e + r (transformă vibranta în velară) şi în toate trei poziţiile

— Să varieze intonaţia în silabe, pentru a face mai antrenantă exersarea

— Să nu plictisească: exersarea în silabe nu trebuie prelungită artificial (pentru a nu plictisi), chiar dacă efectul sonor nu este cel dorit

— Să evite monotonia şi să contribuie la formarea unei motivaţii pozitive faţă de actul comunicării, prin trecerea de la silabă la cuvânt; cuvântul dă sens comunicării şi contribuie în mare măsură la dezvoltarea percepţiei auditive

— Să recurgă la limbajul uzual: exersarea sunetului nou se face cu precădere în cuvinte cât mai simple şi mai uzuale, sunetul fiind plasat în cele trei poziţii (iniţială, madianã, finală);

— Să dea noi calităţi fonemului exersat prin poziţia pe care acesta o ocupă în cuvânt (în prim plan:

În poziţie iniţială de cuvânt şi de silabă) şi prin combinarea cu sunetele învecinate

— Să respecte principiul gradării dificultăţilor: cea mai uşoară este exersarea sunetului în propoziţii cu cuvinte în care fonemul se află numai în poziţia iniţială; apoi în propoziţii cu cuvinte în care fonemul se află numai în poziţia intermediară, dar sunetul este în cuvânt la începutul silabei, apoi în poziţia finală; ultima fază este exersarea sunetului în propoziţie cu prezenţa sunetului în

toate cuvintele în poziţii diferite. Acest mod de exersare este o măsură de potenţare a efectului sunetului în această combinare fonetică

— Să respecte principiul trecerii de la simplu la complex, de la uşor la greu, prin evitarea, în faza iniţială a activităţii de corectare a limbajului, a grupărilor consonantice, a grupărilor vocalice (diftongi, triftongi), a grupărilor de sunete cu punct de articulare prea apropiat, a grupărilor de sunete cu similitudine acustică

Scopul urmărit:

Obiectivele stabilite:

Cerinţe majore în selectarea şi ordonarea imaginilor:

Cerinţe majore în selectarea şi ordonarea materialului verbal:

Caracteristicile materialului

— Are o valabilitate generală, adică poate fi aplicat în terapia oricărei tulburări de limbaj şi în stimularea şi dezvoltarea limbajului normal, cu condiţia să fie restructurat şi adaptat – prin forma ilustrată în care este prezentat, materialul poate fi folosit la cele mai variate vârste, de la vârsta de 3 ani până la adulţii de 50 de ani (atunci când este vorba de o afazie instalată) – ţine cont de particularităţile şi înclinaţiile copiilor, cărora li se adresează în primul rând. Una dintre aceste caracteristici este nevoia de a da sens sunetelor izolate a căror articulaţie corectă trebuie neapărat exersată

— Ilustraţiile color asigură caracterul atractiv al comunicării

— Oferă posibilitatea pronunţării spontane de către copil a denumirilor obiectelor înfăţişate, fără a-l obliga pe dascăl (educatoare, învăţător, părinte) să articuleze el mai întâi cuvintele atunci când controlează capacitatea fonematică şi de diferenţiere fonematică la învăţăcel – materialul ilustrativ permite copilului să intuiască pe cale vizuală obiectele înfăţişate şi să înveţe mai uşor denumirea lor

— Nu se găsesc întotdeauna ilustraţii suficient de bune, uneori chiar deloc, pentru toate cuvintele

monosilabice sau bisilabice, uzuale, cuprinse în programul de exersat. Acest neajuns poate fi depăşit prin arătarea directă a obiectelor sau acţiunilor respective, precum şi prin explicaţii directe

— Demonstrarea prin imagini a înţelesului unor cuvinte folosite în manual cere un mare număr de ilustraţii. Acest neajuns poate fi depăşit prin faptul că acum există în comerţ suficiente cărţi ilustrate din care se pot culege şi ordona materialele necesare pentru o educaţiei logopedică. La aceasta se adaugă oferta incomensurabilă şi inestimabilă a internetului care furnizează, la nevoie, „tone” de artelipuri, care de care mai atractive.

— Nu se găsesc pentru toate sunetele limbii noastre cuvinte uzuale, cât mai simple (mono şi bisilabice), lipsite de grupări de consoane, de grupări vocalice (diftongi şi triftongi) care să corespundă sunetului în toate cele trei poziţii (iniţială, mediană şi finală), urmat sau precedat de toate vocalele sau semivocalele limbii noastre

Logopedul are latitudinea să aleagă cuvintele care i se par că se potrivesc cel mai bine persoanei respective, al căror sens să fie cunoscut de acesta sau desluşit mai uşor prin explicaţii adecvate. Este vorba de cuvinte care îndeplinesc condiţii de simplitate şi familiaritate.

Nu este necesar şi nici nu se recomandă să se folosească toate cuvintele găsite, ca fiind potrivite pentru exersarea pronunţării corecte a sunetelor, deoarece aceasta ar supraîncărca procesul de educaţie a limbajului.

Cu cât materialul verbal este mai accesibil articulării şi înţelegerii, cu atât mai mare este valoarea lui, cu atât mai mari sunt posibilităţile copilului de a-i găsi un corespondent în realitate.

Conţinutul materialului este structurat pe etape de corectare şi stimulare a limbajului, sub forma unei suite de exerciţii, orale şi scrise, cu sunetul nou în combinaţii cât mai variate, cu grade de dificultate diferite, de la cale mai accesibile pentru individ şi tulburarea sa până la combinaţii complexe din punct de vedere expresiv şi

receptiv.

1. În etapa de *emitere* a sunetului nou, materialul ilustrativ – alcătuit din imagini şi onomatopee – este însoţit de profile de pronunţare corectă a sunetului, pentru a-l ajuta pe copil să emită prin imitare acustică şi articulatorie.

1. În etapa de *consolidare* a sunetului, materialul ilustrativ şi verbal cuprinde imagini şi cuvinte în a căror denumire sunetul se află în trei poziţii cu dificultăţi crescânde de verbalizare, de Etape la grupări vocalice la grupări cu consoane, de la cuvinte monosilabice la cuvinte de corectare polisilabice şi consonantice.

şi stimulare 1. În etapa de *diferenţiere*, materialul ilustrativ şi verbal cuprinde imagini şi cuvinte în denumirea a limbajului cărora se diferenţiază mai întâi sunetele îndepărtate ca loc şi mod de formare, apoi sunetele apropiate, înrudite, perechi, sunete care se interferează mai uşor acustic, mergând uneori până la substituire. Momentele de diferenţiere sunt următoarele:

a. În silabe diferite, cu punctele de articulare cele mai îndepărtate

Neajunsurile materialului cuprins în manual:

b. În aceeaşi silabă îndepărtat, dar asemănătoare acustic (de exemplu: s-şi) apropiat, înrudit acustic (pereche), (de exemplu s-z)

— Modul de formare a sunetelor:

d. În acelaşi cuvânt, dar în silabe diferite, îndepărtate (de exemplu: şerpuiesc)

e. În acelaşi cuvânt şi în aceeaşi silabă (de exemplu: soseşte);

f. În propoziţii cu sunetul nou în toate cuvintele, în poziţie iniţială, madiană şi finală (de exemplu: Sanda este cu Remus);

c. În cuvinte diferite, după:

— Sonoritate, cu puncte de articulare:

— Nazalitate:

— Orale (de exemplu: p-b)

— Nazale (de exemplu: m-n)

— Ocluzive (de exemplu: i-o)

— Constrictive (de exemplu: s-z)

g. În frază, saturată cu sunetul nou

În etapa de diferenţiere se foloseşte mult material verbal, pentru a putea diferenţia sunetul nou de toate sunetele cu care s-a interferat în ontogeneză, de la cele mai îndepărtate în timp, diferite ca loc şi mod de formare, până la cele înrudite. Exerciţiile de antrenament auditiv contribuie la dezvoltarea capacităţii de diferenţiere fonematică şi a autocontrolului auditiv, motrico-kinestezic.

Analiza fonetico-fonematică – în etape de diferenţiere-a perechilor de sunete, care se pot substitui în ontogeneză limbajului, fie datorită dezvoltării fiziologice, fie similitudinii acustice şi articulatorii, este prezentată în manualul practic de logopedie la etapa de diferenţiere.

În legătură cu aceasta, se impun următoarele precizări:

— Pentru a nu supraîncărca manualul – şi aşa destul de voluminos –, materialul ilustrativ şi verbal folosit pentru analiza şi diferenţierea fonetică a perechilor de sunete apare în manual doar o singură dată pentru fiecare pereche, şi anume la perechea substituită (afectată); în analiza perechii de sunete din acelaşi grup, adică a perechii de sunete cu care se substituie, utilizatorul manualului de faţă va trebui să revină la pagina în cauză pentru a se folosi de materialul verbal şi ilustrativ din cuprinsul ei; – tendinţa care se manifestă este de substituire a sunetelor constrictive (mai pretenţioase) cu sunete ocluzive, care apar

Importanţa manualului constă în faptul că el este:

mai devreme în vorbire; – grupele de sunete care se substituie cel mai adesea sunt:

I		F – P; V B, adică labiodentala (constrictivă) cu bilabiala (oclusivă). În vorbire sunt folosite la început mai mult primele sunete apărute.		b	T u şi su o
II	a	C → T; G – D, adică			

III*		velara (oclusivă), mai complicată cu dentala (oclusivă, timpurie).			se
				c.	+
	b a	S – T; Z →D, adică siflanta constrictivă, târzie) cu dentala (oclusivă, timpurie). Substituirea llb este mai gravă, decât Ila, deoarece sunetele sunt mai îndepărtate.			Z su si da şi de fo
		S →F; Z → V, adică siflanta (constrictivă, târzie) cu labiodentala (timpurie) reflectând o evoluţie deficitară	IV		vi cu cu

Netă: P/B; T/D; C/G; F/V; S/Z; Ş/J, C/G sunt sunete perechi.

4. Etapa de *automatizare* a sunetului cuprinde material ilustrativ şi verbal bogat, care poate să asigure trecerea de la deprinderea de a vorbi corect la obişnuinţa verbală conştientizată, bazată pe automatisme psiholingvistice corecte şi încadrarea copilului în colectivitate.

— Un instrument de investigare şi stimulare a capacităţii fonematice şi a capacităţii de diferenţiere fonematică

— O alternativă de integrare a structurilor verbale în limbajul cotidian, prin formarea de abilităţi pentru receptarea corectă a mesajului verbal

— O modalitate de organizare a învăţării conduitei verbale la copii cu dizabilităţi verbale; – o contribuţie la educarea limbajului, nemaiîntâlnită în manualele alternative

Educaţia limbajului trebuie să fie o preocupare permanentă a copilului sub directa îndrumare a factorilor educogeni. Prin dirijarea gândirii copilului spre calea corectă de vorbire, prin exersarea mişcărilor favorabile şi prin trezirea înţelegerii pentru însemnătatea vorbirii

corecte se poate obţine deja un rezultat, chiar dacă vorbirea spontană mai sună încă fals.

Manualul poate fi utilizat pentru corectarea tuturor categoriilor de tulburări de limbaj, cu precizarea că tratarea unora dintre ele necesită o restructurare a acestui instrument de lucru. În forma sa actuală, el asigură corectarea tulburărilor de pronunţie. Prin restructurare, însă, el poate fi utilizat cu rezultate benefice şi în terapia logonevrozei, pentru că subiecţii, atraşi de imagine, uită să se mai bâlbâie.

Citirea şi copierea materialului de către copil îl va ajuta pe dascăl să evidenţieze tipul de tulburare din categoria largă a dislaliei-disgrafiei, precum:

— Substituirea surdelor cu sonorele va scoate în evidenţă dizgraha acustică; – substituirea garafemelor asemănătoare optic va sublinia o disgrafia optică; – scrierea incorectă a literelor va scoate în evidenţă o disgrafie motorie;

— Inversiunile de sunete sau silabe, contopirile sau adăugirile de sunete scot în evidenţă tulburări dislexice ale: – copiilor normali din punct de vedere psihic, dar cu întârzieri în dezvoltarea vorbirii; – copiilor cu disglosie (tulburări determinate de deformarea buzelor, dinţilor sau a limbii); – copiilor sau adulţilor cu o rinolalie deschisă cauzată de deformarea vălului moale şi a palatului dur.

Reguli de vorbire pentru toate categoriile de vorbitori:

Aspecte metodice sau de tulburări ale mobilităţii vălului; – copiilor encefalopaţi (de toate categoriile); – adulţilor cu anumite sechele determinate de o maladie cerebrală; – copiilor care au ca limbă vorbită alta decât cea română.

— Mişcări clare ale buzelor şi accentuarea articulaţiei; – mişcările limbii împinse mult înainte;

— Mişcări economice ale maxilarului faţă de poziţia fundamentală; poziţia liniştită a laringelui, care trebuie supus numai la oscilaţii neînsemnate.

Eficienţa intervenţiei logopedice depinde nu numai

de conţinutul manualului, ci, deopotrivă, şi de respectarea în practica terapeutică a următoarelor principii şi metode:

1. *Intuiţia*: materialul ilustrativ asigură contactul cu realitatea; se creează o atmosferă deconectantă, favorabilă declanşării actului recuperator prin faptul că se deblochează organele implicate în fonoarticulaţie, asigurându-se o cât mai degajată exersare a sunetelor.

2. *Însuşirea conştientă şi activă*: materialul verbal şi ilustrativ este cules din mediul obişnuit de viaţă al copilului şi de aceea îi este foarte apropiat, îi înţelege sensul; acest lucru va contribui la sporirea gradului de participare a copilului la propria-i corectare. Participarea copilului la propria-i corectare va fi cu atât mai eficientă cu cât materialul va fi prezentat în doze cât mai mici, pentru a evita oboseala.

3. *Sistematizarea şi continuitatea*: prin conţinutul şi organizarea sa, materialul verbal poate facilita introducerea sunetului nou în vorbire. Numai printr-o corectă legătură dintre sunete se poate neutraliza influenţa sunetelor învecinate şi a vorbirii deficitare. Materialul verbal pentru exersat este organizat în sistem, în care se ţine seama de interacţiunea sunetelor, de accesibilitatea acestora şi de frecvenţa lor în contextul fonetic. În ce priveşte interacţiunea sunetelor, materialul verbal este astfel ales încât să faciliteze emisia sonoră, sunetul nou să se pronunţe uşor, fără a-şi pierde caracteristicile tipice. Exemplu: vibranta *r* se combină mai eficient cu vocalele *ei*, mai ales în prima fază de formare deoarece, în cazul acestor trei sunete, poziţia labială este aproape identică, iar spaţiul dintre maxilare este asemănător la toate aceste sunete. Nu se recomandă combiinarea vibrantei *r* cu velarele *e*, *g*, *h*, mai ales la începutul corectării când labilitatea articulatorie este mare, deoarece poziţia lingual̆ de la velare influenţează negativ vibranta. Sunetele nou elaborate prin exerciţii logopedice ordonate sunt încadrate cu sunete accesibile pronunţării lor. Exemplu: siflantele sunt combinate, în prima fază, cu vocalele accesibile întinse *ei*; şuierătoarele

sunt combinate mai bine, în prima fază, cu vocalele rotunjite *o-u*. Este vorba de organizarea contextului coarticulator, de crearea situaţiei articulatorii. Aceasta este definită de modul specific în care se pronunţă un anumit sunet într-un anumit context, dacă el este precedat de o anumită vocală sau este urmat de o anumită consoană sau de o anumită vocală. Referitor la frecvenţa sunetelor, acestea se exersează în trei poziţii: iniţială, mediană şi finală. La începutul corectării se recomandă prezenţa unui singur sunet nou într-o grupare fonetică şi acesta la începutul grupării pentru a uşura perceperea lui. Pe măsura înaintării în programul recuperator, prezenţa sunetelor noi este mai mare, dar în poziţii favorizante, la început de silabe, ce cuvinte, de propoziţii. Poziţia mediană este ceas mai discutabilă deoarece în interiorul cuvântului sunetul nou poate ocupa un loc care să-l favorizeze emisia sau să-l defavorizeze. Atât combinaţia vocalică, cât şi cea consonantică sunt responsabile de calitatea vorbirii. În poziţia finală, sunetele au o intensitate mai mică datorită intensităţii mai salbe a undei expiratorii. Aşa se explică faptul că sonorele ajung să devină surde în finalul segmentului fonetic. Valoarea articulatorie a sunetelor în poziţia finală este dată de sunetele precedente cu care se combină.

4. *Accesibilitatea*: materialul verbal este organizat, mai întâi, în combinaţii silabice simple şi logatomi, cât mai variate, pentru a fi antrenante şi ritmate, urmate de combinaţiile consonantice. Se începe cu combinaţiile vocalice întrucât vocalele reprezintă suportul în coarticulare; se continuă cu consoane în ordinea: bilabiale, dentale, velare, labiodentale, laterala, siflante, şuierătoare, africate şi vibranta. Se porneşte în educaţie de la sunetele uşor de verbalizat: ordinea este impusă de însăşi complexitatea coordonării neuromusculare. Gradarea dificultăţilor în formarea sunetelor constituie o modalitate de a face accesibilă recuperarea limbajului: un loc important îl ocupă aici conştientizarea la copil a unităţii fonetico-semantice a conţinutului vorbirii, fără a neglija

aspectele acustice şi de pronunţie.

Interesul copilului pentru vorbire creşte odată cu creşterea gradului de *înţelegere* de către el a semnificaţiei mesajului receptat; de aceea se stăruie astăzi destul de puţin pe metoda exersării sunetului izolat; a exersa în exces un sunet izolat sau o combinaţie fonetică fără sens înseamnă, de fapt, a amâna nejustificat posibilitatea de înţelegere de către copil a celor comunicate, a mesajului transmis. De exemplu: pentru emiterea şi consolidarea siflantelor (s-z) pornim în educaţie de la vocale întinse (i-e); pentru emiterea şi consolidarea şuierătoarelor (ş-j) pornim în educaţie de la vocale rotunde (o-u); pentru emiterea şi consolidarea vibrantei *r* pornim în educaţie de la vocale întinse (i-e), cu deschiderea cea mai mică a maxilarelor, spre vocale cu deschiderea maximă (a).

6. *Respectarea particularităţilor individuale şi de vârstă*: combinaţiile fonetice şi lexicale pentru emiterea, consolidarea, diferenţierea şi automatizarea vorbirii sunt strict individuale, materialul verbal fiind selecţionat potrivit particularităţilor tulburărilor de limbaj ale copilului; aici este locul să subliniem încă o dată rolul cooperării dascălilor şi părinţilor cu profesorul logoped, acesta fiind singurul în măsură să indice materialul verbal cel mai potrivit pentru fiecare caz în parte, pentru că preluând, mutatis *mutandis*, o binecunoscută sintagmă medicală, putem spune că nu există tulburări de limbaj, ci numai persoane cu tulburări de limbaj; profesorul logoped este acela care stabileşte diagnosticul tulburării şi îşi sfătuieşte colaboratorii (educatoare, învăţători, părinţi) cu privire la calea ce trebuie urmată în terapia limbajului;

Ignorarea cestei cerinţe poate duce la confuzii între tulburări de limbaj cu caracter pasager (care ţin de fiziologia organelor vorbirii, insuficient maturizate) şi cele cu caracter patologic (adică tulburările de limbaj propriu-zise). Respectarea particularităţilor individuale şi de vârstă înseamnă: – individualizarea educaţiei; – încurajarea responsabilităţii personale;

— Evitarea confuziei dintre aspectele fiziologice şi

patologice ale limbajului.

Utilizarea materialului ilustrativ şi verbal are darul de a adânci şi statornici relaţia dintre percepţia acestuia şi articulaţie.

Percepţia verbală şi emisia verbală nu pot exista independent una de cealaltă, izolate una de alta.

1. Imitaţia (metoda de bază în logopedie)
2. Exerciţiul
3. Demonstraţia
A. Elaborarea noului sunet.
5. Metoda sunetului izolat
6. Metoda globală
7. Metoda fonetică
8. Metoda analitică sintetică

4 Elaborarea noului sunet. Practica logopedică a dovedit că este mult mai eficientă elaborarea unui nou sunet decât corectarea unuia deficitar. La început se maschează sunetul deficitar pentru a nu auzi pronunţia greşită. În acest scop pot fi utilizate aparate generatoare de sunete sau se poate recurge la desfăşurarea unei activităţi exclusiv motrico-kinestezice (deci, neverbale). De exemplu: pentru corectarea vibrantei r, dintr-un r velar sau uvular, se recurge la stabilirea poziţiei corecte, apicale, fără a face referiri la poziţia anterioară, greşită. Atunci când sunetul este elaborat din punct de vedere articulator este antrenat şi analizatorul auditiv. Sunetul izolat chiar dacă nu este pe deplin stăpânit motric, va fi susţinut prin antrenamentul auditiv, care asigură controlul şi autocontrolul vorbirii. Colaborarea acustio-motorie este baza unei pronunţii corecte.

5 Metoda sunetului izolat. Metodologia logopedică recomandă să nu se insiste prea mult pe şlefuirea izolată a sunetului elaborat deoarece:

— Sunetul izolat nu are o funcţie de comunicare, decât foarte rar (sunt cele patru vocale: a, e, i, o folosite cu rol de cuvânt);

— Exersarea corectă a sunetului izolat nu atrage după sine şi rostirea corectă în cuvinte, unde sunetele au

un comportament diferit în funcţie de poziţia pe care o ocupă (iniţială, mediană, sau finală) şi în funcţie de combinaţiile pe care le face cu sunetele învecinate; – sunetul izolat este monoton şi plictisitor;

— Exersarea sunetului izolat are nevoie de o durată mai lungă de timp pentru că exerciţiile nu sunt antrenante dacă nu au la bază o motivaţie pozitivă;

— Sunetul izolat poate fi mai greu ilustrat pentru a putea fi declanşat spontan.

Sunetul izolat trebuie inclus în grupări fonetice pentru a asigura plăcerea de a vorbi cu sens. Aşa se ajunge la constituirea metodei globale de însuşire a pronunţiei, prin silabe, cuvinte şi propoziţii. 6. *Metoda globală* are câteva avantaje faţă de metoda sunetului izolat:

— În cuvinte sunetele au calităţi în plus din punct de vedere poziţional şi combinatoriu. De exemplu: sunetele în poziţia iniţială de cuvânt şi de silabă se corectează mai uşor decât în terminaţiune; – Corectarea sunetelor în cuvinte se face mai repede;

— Folosirea cuvintelor în vorbire stimulează şi dezvoltă percepţia auditivă.

Şi totuşi: putem obţine rezultate pozitive la lecţiile de tehnica vorbirii tară să exersăm sunetele izolate? Este imposibil ca la această întrebare să se dea un răspuns valabil în egală măsură pentru toate felurile de copii cu tulburări de limbaj şi pentru toate categoriile de tulburări de limbaj. Trebuie avută în vedere neapărat natura diferită a logopaţilor. Aceasta impune tratarea diferenţiată, strict individuală, adaptată fiecărui copil şi fiecărei deficienţe în parte. Copiii surdo-muţi, de pildă, au nevoie de predarea izolată a sunetului. Fără aceasta ei nu reuşesc să vorbească în mod inteligibil.

Aşadar, ambele metode se justifică, una în continuarea celeilalte. Începem – fără să zăbovim prea mult – cu exerciţii pe sunete izolate şi legăm sunetele în silabe, logatomi, cuvinte şi propoziţii de îndată ce copiii se arată a fi apţi pentru aceasta.

7 – 8 Metoda fonetică, *analitico-sintetică* realizează o

sinteză raţională a metodelor mai înainte trecute în revistă, ea fiind considerată a fi un pas înainte în raport cu celelalte metode, luată fiecare în parte. Metoda aceasta are avantajul că poate preveni omisiunile, substituirile, inversiunile, adăugirile, distorsiunile sau dezonorizările. Ea constă din desprinderea fonemelor din combinaţiile în care se găsesc, în analiza poziţiei pe care o ocupă şi în sinteza lor. Dintre metodele enumerate am insistat doar asupra acelea care sunt mai puţin cunoscute, mai puţin familiare studenţilor practicanţi, educatoarelor, învăţătorilor şi părinţilor.

Îmbinarea metodelor

Prin imitaţie senzorială şi articulatorie, prin exerciţii de emitere a sunetului, prin demonstraţii articulatorii, în vederea stabilirii poziţiei corecte a aparatului de vorbire se elaborează noul sunet, izolat. Întrucât sunetul izolat nu are sens, nu are semnificaţie decât în mică măsură, nu alimentează plăcerea de a vorbi, el se introduce în grupări fonetice de dificultăţi crescânde, potrivit metodei globale. Aceste structuri sunt analizate la început după metoda fonetică, de localizare, poziţionare şi combinare a fonemului, iar în finalul intervenţiei logopedice are loc sinteza fonetică, care dă sens şi semnificaţie vorbirii.

Eficienta utilizare a metodelor terapeutice presupune, pe lângă o temeinică pregătire de specialitate, şi practica zilnică la cabinetul logopedic.

Antrenarea analizatorilor pe parcursul intervenţiei logopedice

Faza iniţială, concomitentă: se realizează excluderea unor analizatori, pentru a evita o interferenţă cu deprinderea greşită; de exemplu: când auzul este deficitar acesta se exclude, iar imitaţia se face în şoaptă sau non verbal, pentru a masca analizatorul deficitar, în faţa oglinzii, pe cale vizuală şi motrico-kinestezică, concomitent cu modelul; antrenarea analizatorului auditiv, când acesta este nealterat, după sistemul verbo-tonal; Faza secundară, reflectată imitativ după indicaţii verbale:

— În oglindă, prin procedee analitice, kinestezice, de

descompunere a mişcărilor articulatorii în componente simple – articuleme; – fără oglindă, prin autocontrol tactil-kinestezic;

— Fără oglindă, prin introducerea autocontrolul auditiv-verbal, când acesta este nealterat.

Faza finală, independentă: imitaţia este plurisenzorială când pentru pronunţia sunetelor se utilizează o cantitate de control egală cea din vorbirea normală. În faza finală copilul poate lua în stăpânire toată vorbirea, atât motric cât şi acustic.

Concluzii

Gradul identificărilor auditive a consoanelor şi posibilitatea lor de articulare sunt indici care nu au valoare constantă, ci variază în funcţie de o serie de factori:

1. Variabilitatea reproducerii orale a consoanelor receptate auditiv este în funcţie de particularităţile acustrico-articulatorii ale consoanelor.

2. Factorii favorizanţi asupra gradului identificării auditive a consoanelor sunt ambianţa şi poziţia fonetică (iniţială, mediană şi finală) ale acestora.

3. Proba logatomilor s-a dovedit mai sensibilă în măsurarea gradului de dezvoltare a capacităţii de diferenţiere auditivă a consoanelor pentru că ea elimină factorul semantic.

4. Identificarea auditivă a consoanelor incluse în cuvinte paronime este mai uşoară pentru că intervine factorul semantic.

5. Fonemele „consoane-pereche” sunt cu atât mai dificil de identificat auditiv cu cât sunt mai apropiate prin particularităţile lor articulatorii: s-z – l, ş-j, r-l.

6. Consoanele ocluzive p-b, i-o, c-g, che-ghe, chi-ghi sunt mai uşor identificate decât sunetele constrictive f-v, s-z, ţ-j. pentru că au o biomecanică mai simplă.

7. Cele mai frecvente abateri de diferenţiere auditivă se înregistrează la fonemele care apar ultimele în vorbire (siflantele s-z, şuierătoarele ş-j, africatele C-g-l şi vibranta r) pentru că ele, având o biomecanică mai complicată,

cunosc mai multe faze în formare.

Sfaturi practice:

1. Prin muncă ordonată şi statornică se învinge ce este greu, ajungând să fie făcut uşor.

2. Orice exerciţii, oricât de bune şi de potrivite ar fi, nu dau rezultatele dorite decât dacă sunt puse zilnic în aplicare.

3. Numai exerciţiile de fiecare zi ajută la obţinerea pronunţiei precise a fiecărui sunet şi la o vorbire corectă.

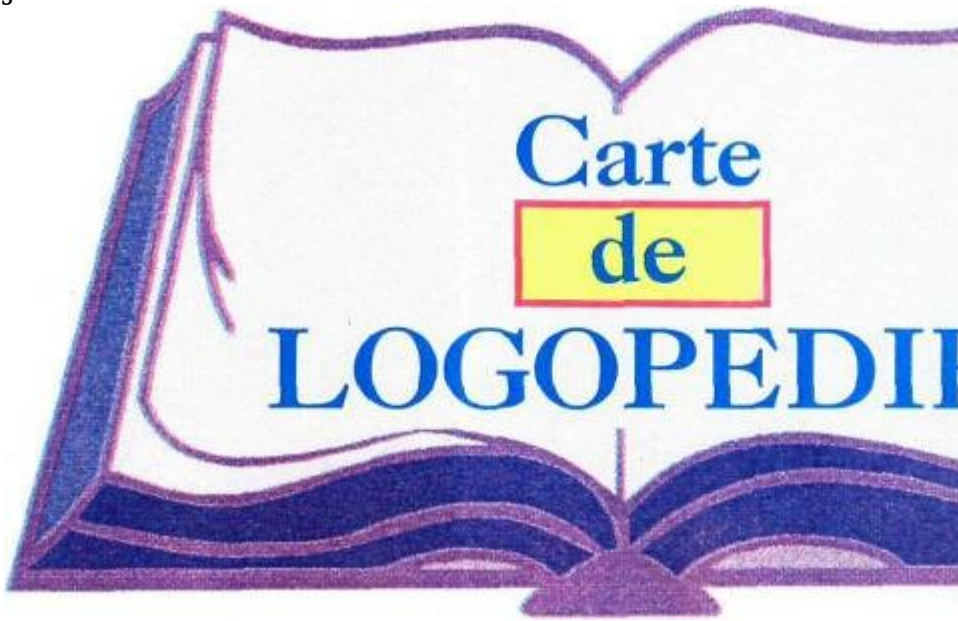
4. Articulaţia corectă dă valoare unei voci bune şi tot ea ajută unei voci slabe.

5. Unele din tulburările de vorbire sunt atât de persistente încât dacă nu se perseverează în a le corija prin exerciţii continui ele recidivează.

6. Reţeta cea mai bună nu poate vindeca o boală, numai dacă tratamentul este făcut în dozele necesare.

7. Tulburarea de vorbire se consideră înlăturată numai atunci când pentru pronunţarea corectă persoana în cauză utilizează o cantitate de control egală cu cea din vorbirea normală.

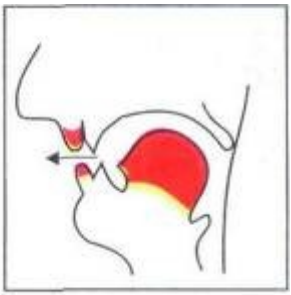
Manual alternativ pentru stimularea şi recuperarea limbajului



Material verbal şi ilustrativ auxiliar pentru orele de comunicare elaborat în concordanţă cu Programa şcolară pentru învăţământul primar şi organizat după principii logopedice

VOCALELE LIMBII ROMANE

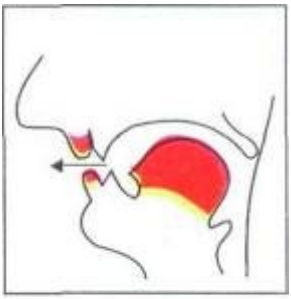
a



A – vocală
— Medială
— Deschisă
— Nelabială

aaa

A

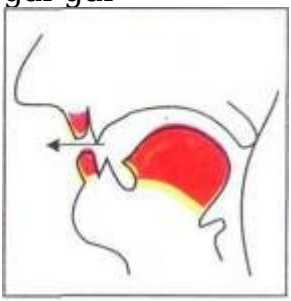


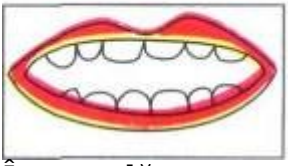
— vocală
— Medială
— Deschisă
— Nelabială

măi-măi-măi

A a

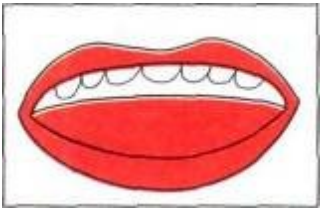
gâl-gâl



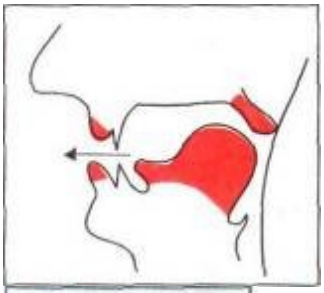


Î – vocală
— Medială
— Închisă
— Nelabială

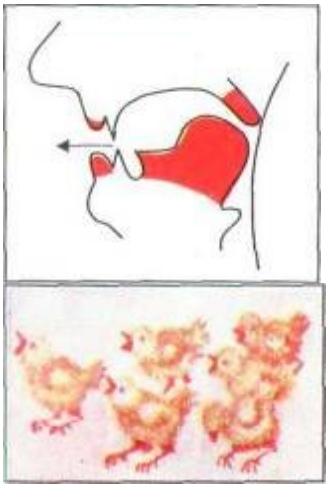
A a
E e



T’Îl
TTTTTTTtI7!” i

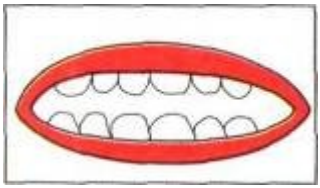


becee
E – vocală
— Anterioară
— Mijlocie
— Ne labială i. ainiânrm



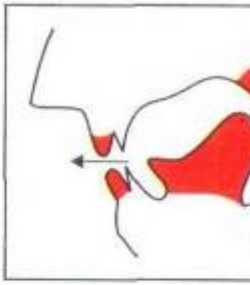
pnu-pnu

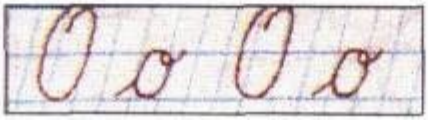
Îi
1 – vocală
— Anterioară
— Închisă
— Nelabială

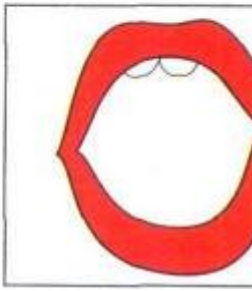


— Xif. f t t ţ ţ f [f /! *7*

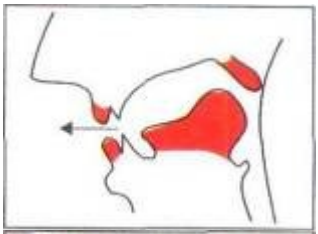
O o

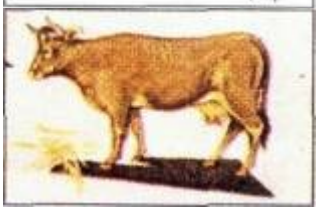




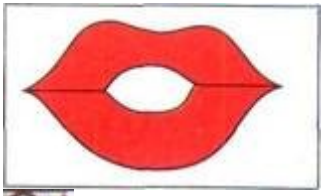


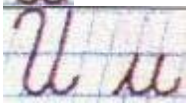
oac-oac
0 – vocală
— Posterioară
— Mijlocie
— Labială





muuu-muuu
U – vocală
— Posterioară
— Închisă
— Labială
Uu



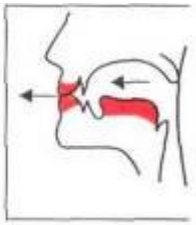


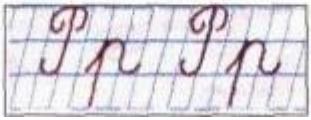
1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit
3. Imităm *împreună* acest model

P – consoană

— Explozivă
— Bilabială
— Surdă
— Orală cu această literă

P p





ţup-ţup piu-piu

II. ETAPA DE CONSOLIDARE.

1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

	p	up	up	pu	pu	pu	pu
u	u		p	pu	pu	pu	pe
	p	op	op	po	po	pu	po
o	o		p	po	po	pu	pi
	pă	ăp	ăp	pă	pă	pu	pă
	ă		p	pă	pă	pu	p a
	pă	În	ÎN	pa	pa	pu	pa
	ă		p	pă	pa	pu	pu
	pa	ap	ap	pa	pa	pu	pa
	a		p	pa	pa	pu	pa
	pe	ep	ep	pe	pe	pu	pe
	e		p	pe	pe	pu	pă
	P	Ip	Ip	pi	pi	pu	pi
>	i		p	pi	pi	pu	po
	v	v	v	e	e	e	e
+ e	+ e	+ v	+ e	+ v	+ e	+ v	+ e
				+ v	+ v	+ v	+ v
	c-	c-	c-	c-	c-	C-	c-

const cons const dubl dubl dubl dubl dubl
se
v- v- v- v- v- v v
se dubl se se dubl 1 –1 – sch -op
const
v2 v2
-se – const

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă scân scrie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

— Pur, puţ, punct, pumn, puf, pod, pol, pom, por, port, post, păr, pic, pin, pir, pix;

— Stropi, napi, ţapi, tipi;

— Lup, grup, trup, clop, dop, stop, şchiop, crap, nap, trap, ţap.

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „p”.

p

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le! pulpă, puma, pungă, punte, purcel, puşcă, puţin, putred, poartă, podea, poet, poftă, polei, porumb, pază, păstor, păgân, pământ, pătrat, păun, pâine, pânză, penar, peniţă, perdea, pernă, pescar, peron, peşte, pian, piatră, piaţă, picior, pile, pilot, piper, pitic;

apus, opus, săpun, capot, clopot, cupon, nepot, suport, topor, vapor, clapă, gripă, jupă, mapă, supă, capac, trapez, rapid, topit, copil, lipici; galop, ciorap.

pahar co-pac dulap

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea, pufuleţi, pupăză, purice, pompier, portiţă, portocale, porţelan, porumbel, poşetă, potcoavă, poveste, poezie, poliţist, pădurar, păpuşă, pălărie, pătură, pârtie, păianjen, pantaloni, papagal, pasăre, patine, pedală, pensulă, pepene, piper, perete, peşteră, piersică, pionează, piscină, pisică, pivniţă;

deputat, iepure, supozitor, tipograf, aripă, cânepă, şopârlă, aparat, zăpadă, canapea, limpede, oaspete, repede, viperă, acoperiş, capitală, capişon, copită, episod, opincă; microscop, minitop.

5. Citeşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „p”? Notează în căsuţă.

—

polonic toporul episcop p

6. Citeşte după mine:

— Prost, plug, prun, prunc, plâns, prânz, plai, plan, praf, prag, preş, preţ, plic, plin, prins, prinţ;

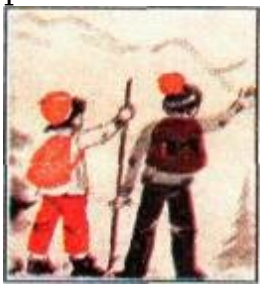
— Copt, opt, spor, sport, supt, drept;

— Corp, câmp, sterp, cep, timp, chip.

plic drepţi stâlp

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „p” în combinaţie cu alte consoane după modelul:

plouă



pleacă

plajă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte cu litera yn

— Cu tor, transport, gos odină, stroitoare, dre tunghi, râs puns, sim lu', s urnă, în ce ut, câr a, lamă, sălat, şacă, împărat, sălător, s râncene, s anac, s ale, a lauze, întăm tare, deşte t, ghim e, late, şate, şar pe se tembrie, tem eratură, s ital, ti în, a rilie, asirator, cârn le, re riză.

9. Completaţi propoziţiile următoare cu, cuvinte care conţin sunetul „p".

Crina şterge praful de pe

Puiul de este şchiop.

are pe cap un chipiu.

Corpul este alcătuit din cap, trunchi şi

Alcătuiţi şi alte propoziţii.

2. Scriem sunetul auzit cu această 3. Imităm *împreună* acest model: literă.

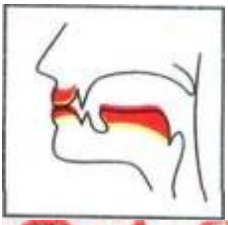
B – consoană

— Explozivă

— Bilabială

— Sonoră

Cum face?



— Orală

bee – bee

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *deodată cu mine* silabele:

b	ub	ub	bu	bu	bu	bu
u	u	b	bu	bu	bu	bi
bo	ob	ob	bo	bo	bu	bo
o	b	bo	bo	bu	be	
bă	ab	ab	bă	bă	bu	bă
ă	b	bă	bă	bu	ba	
ba	Îb	În	bă	bă	bu	bă
ă	b	bă	ba	bu	bu	
ba	ab	ab	ba	ba	bu	ba
a	b	ba	ba	bu	ba	
be	eb	eb	be	be	bu	be
e	b	be	be	bu	bă	
bi	Ib	Ib	bi	bi	bu	bib
i	b	bi	bi	u	bo	
e	v	v	e	e	e	e +
+ v	+ e + v + e	+ v + e + v + e+ v + ev + e ++ v -				
			+ v	+ v	v	+ v
c-	c-	c-	c-	c-	c-	c-
const	cons	const	dubl	dubl	dubl	dubivi dubl
v-	v-	v-	v-	v-	vi-	sch
se	dubl	se	se	dubl	const	v2 se
					v2	co
					-se	nst -op

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

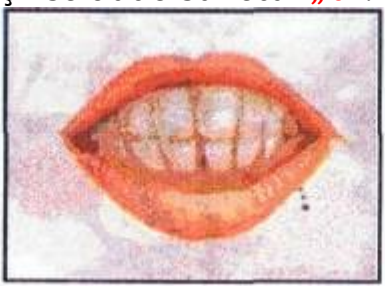
— Bun, bust, bob, bot, boi, bord, box, băţ, bal, ban,

bar, banc, băţ, bej, beci, beat, birt;

— Robi, slabi;

— Cub, tub, club, ciob, drob, slab, trib.

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „b”.

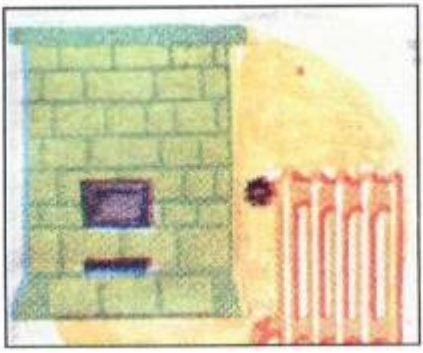


bici albi cuib

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le!

— Buchet, bujor, bunic, burtă, butoi, buton, buză, boabe, boală, boboc, bogat, boia, boier, bolnav, borcan, bostan, bănos, bărbat, bărbos, bătut, bârlog, bătrână, bâtă, babă, bagaj, baie, balon, baltă, bancă, bară, barbă, bazin, bezea, bere, berbec, bilă, bilet, birou;

— Aburi, rebus, doboş, robot, saboţi, tobă, labă, treabă, cuibar, turban, zâmbet, pribeag, grăbit, iubit, scobit, rubin.



bă-iat sobă a-rab

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Bucată, bucătar, buletin, budincă, bulevard, bulgăre, bulion, burete, butelie, buzunar, borduia, boşorog, botanică, bătaie, băutură, bărbie, băştinaş, balanţă, balaur,

balenă, balerină, banană, baterie, barieră, batistă, benzină, bibelou, biberon, biblie, bibliotecă, bicicletă, bijuterii, biliard, biologie, biscuiţi, biserică;

— Autobuz, fabulă, microbuz, străbunic, tribunal, vocabular, abonament, laborator, neobosit, subofiţer, şobolan, vagabond, colibă, pagubă, silabă, abandonat, abator, cabană, întrebare, abecedar, bibelou, biberon, cabină, mobilă, obicei, obiect, subiect, valabil.

5. Citeşte imaginile. În care poziţii auzi sunetul „b”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

—

bomboane robinet binoclu

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

— Bloc, blond, blând, brâu, brad, braţ, bleu, breaz;

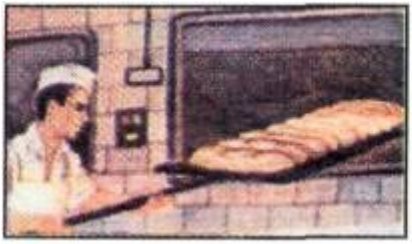
— Zbor, robi, corbi, orbi, sârbi;

— Bulb, plumb, corb, romb, sârb, verb, schimb, ştirb, ciob.

brici cerbi ştirb

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul

„b” în combinaţie cu alte consoane după modelul:



brutar broască briceag

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera „b”?

— A-uri, al-um, aluş, calu, pulic, căr-una, sâmure, suţire, răzoi, cior-a, cur-a, limă, li-rărie, răbdare, iar-a, tată, ta-lou, a-domen, a-ţi-ild, al-astru, o-raznic, plimbare, săl-atic, ser-are, grelă, alină – Ilie – i-liotecă, farică, suliniat, trâm-iţă.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „b”.

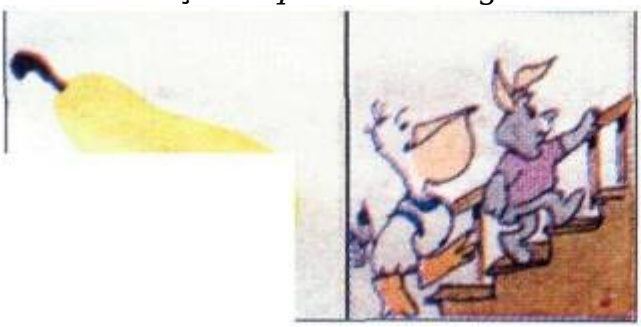
Gabi are un alb.
La club cântă la tobă.
Un cerb stă la umbra
Alcătuieşte şi alte propoziţii.

III. ETAPA DE DIFERENŢIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „p” şi „b”.

pu	upu-	up-	pup-	pu	bu
ubu	ub	bub	bu		
po	opo-	op-	pop-	po	bo
obo	ob	bob	bo		
pă	ăpă-	ăp-	păp-	pă	bă
ăbă	ab	băb	bă		
pâ	Înă-îbă	În-îb	pap-	pâ	bă
		bâb	bă		
pa	apa-	ap-	pap-	pa	ba
aba	ab	bab	ba		
pe	epe-	ep-	pep-	pe	-be
ebe	eb	beb	be		
pi	Ipi-ibi	Ip-ib	pip-bib	pi	

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



pară bară bol pol

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur*, propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Pară-bară, pas-bas, parcă-barcă, pată-bată, pilăbilă, pompă-bombă, priză-brizăă, pălărie-bălărie.

4. Asociază sunetul sonor „b” de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferenţiază sunetul surd „p” de cel sonor „b”.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „p” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „b”.

— Copac, pian, tabac, sârbă, cârpă, spate, zbate, îmbrăcat, împărat, împachetat, sâmbure, tulbure, logoped.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „p” şi „b”.

— Porumb, probă, proverb, porumbel, plimbare, problema;

— Plumb, superb.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul „p” iar pe alta care conţin sunetul „b”.

Ţ

apului i se făcu sete. El coborî sub un mal abrupt, la

izvor, şi se acăpă până se îngreuie de tot. Dând să iasă de sub mal, nici că mai putu. Şi începu să behăie. Vulpea îl văzu şi spuse:

a) Covor negru pe perete Are cretă şi burete (tabla)

— Aşa păţesc nerozii! Dacă ai avea minte cât păr în barbă, te-ai fi gândit înainte de-a coborî, cum ai să ieşi de acolo.

2. Citeşte şi memorează:

a) Paşi de păsări pe nisip

Cip, cip, cip şi cip-cirip!
Puii au ieşit la soare
Frematând din aripioare

c) Lângă sobă *stă bunica*.

După sobă stă pisica
Tare-i harnică bunica!
Tare-i leneşă pisica!
Că bunica toarce lână
Iar pisica doar o-ngână.
Şi din ce toarce pisica.
Nu poţi împleti nimica
Dar din ce toarce bunica
Multe poţi să împleteşti
Dacă stai să te gândeşti.

b) – Boc, boc, boc!

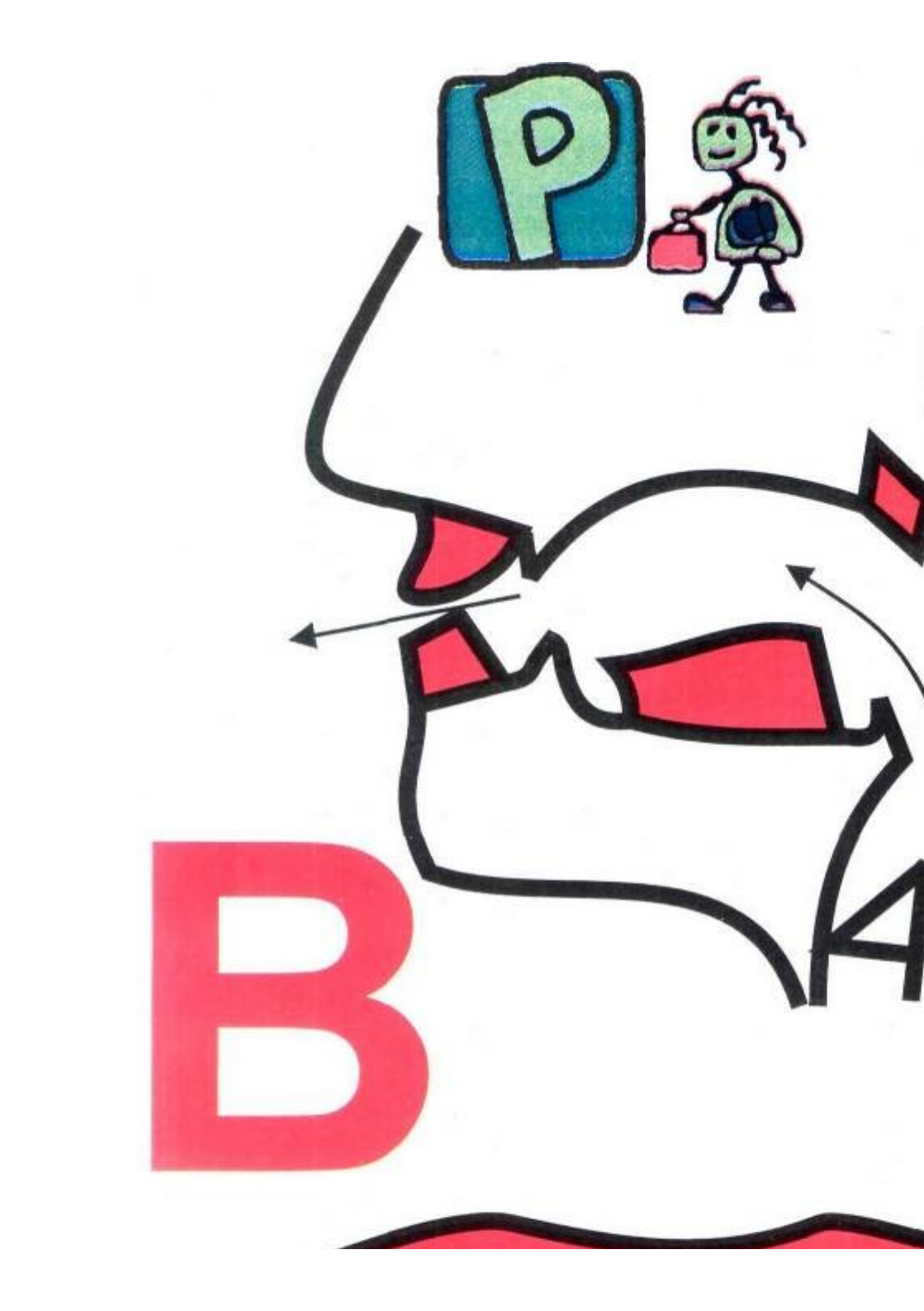
Boby este un boboc
Galeş, galben şi bond
— Boc, boc, boc.

Bate iar, bate din nou

Şade singur într-un o
Uşă nu-i, fereastră nu
N-are cine să-i descui
N-are bietul de boboc
Înăuntru pic de loc!
Boc, boc, boc!
L-a-ncuiat plecând la
Mama lui, măicuţa ra
Când s-a-ntors – bobo
Numai coaja oului.

3. Citeşte şi ghiceşte:

b) Dacă-l uzi el face spumă şi-ţi alunecă din mână. (săpunul)


P
B

Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu această literă.
3. Imităm *preună* acest model:

Mconsoană
— Sonată
— Bilabială
— Sonoră
— Nazală

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. *Repetă* concomitent cu mine *silabele*:

m	a	a	m-	m	m	ma	m	a	ma
a	ma	m	am	ama	ama	ma	mo		
m	a	a	m	m	m	mă	m	ă	mă
m	ă	ăm	ămă	amă	ma	mi			
m	Î	În	m	m	m	ma	m	ă	mă
		âm	ână	amă	ma	mu			
m	e	e	m	m	m	me	m	e	me
m	em	eme	ame	ma	ma				
m	Î	I	mi	mi	m	mi	m	i	mi
m	m	mi	ami	ma	mă				
m	o	o	m	m	m	ma	m	o	mo
m	om	omo	amo	ma	mă				
m	u	u	m	m	m	mu	m	u	mu
m	um	umu	amu	ma	me				
v	v	v	e	e	e	e			
+ e	+ e	+ v	+ e	+ v	+ e	+ v	+ e	+ v	+ e	+ v	+ e	+ v	+ e	+ v	+
					+ v	+ v	+ v	+ v	
c-	c-	c-	c-	c-	c-	c-	c-		
const	cons	const	dubl	dubl	dubl	dubl	dubl		
v-	v-	v-	v-	v-	vi	vi-	v		
se	dubl	se	se	dubl	– const	sch	se		
					v2	v2	v		
					-se	– const	op		

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

— Mac, mai, mal, marş, măr, mânz, melc, mers, miel, miez, moft, moş, moţ, mov, mult, must, mut;

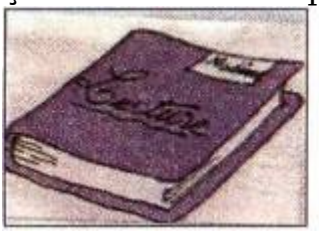
— Romi;

— Ham, neam, ram, vrem, pom, rom, drum, scrum.

M m

miau-miau muu-muu

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „m”.



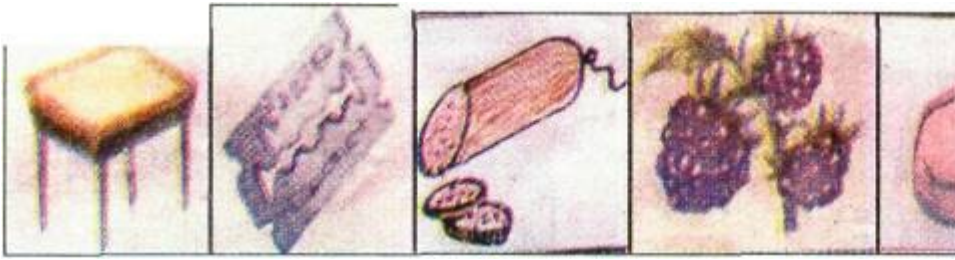
mov pomi om

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Mapă, manta, maior, maghiar, magnet, maistru, marcă, mare, maro, martor, masă, mască, măcriş, măgar, mălai, mălin, mărar, mărgea, măsea, mână, medic, mediu, meniu, meşter, metal, metru, microb, miere, mijloc, minge, minte, minus, mire, moară, model, morcov, motor, munte, murdar, muşcat, muştar, mutat, muzeu;

— Amar, stomac, cremă, crimă, gură, număr, palmă, poamă, primar, ramă, spumă, temă, umăr, vamă, nume, vreme

— Program, cântar, lacom, costum, album, volum, parfum.



masă ia-mă gu-mă costum mure

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

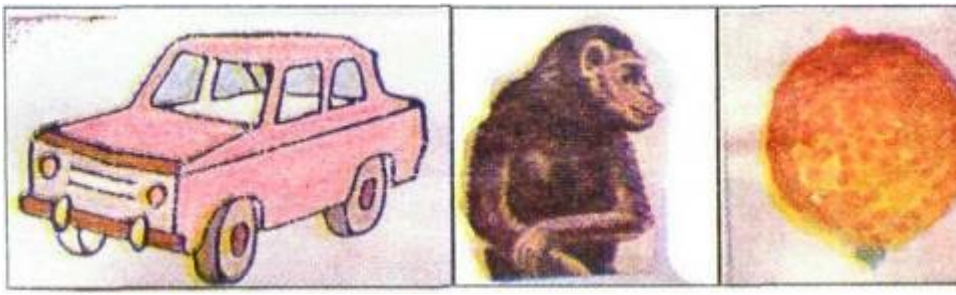
— Macara, macaroane, magazin, maimuţă, maioneză, manual, maramă, margine, marinar, marmeladă, marmură, materie, matematică, material, mazăre, măceşe, mămăligă, mănuşă, mărţişor, măsline, mătură, mâncare, mecanic, medalie, medicament, meserie, microfon, milion, minciură, mireasă, mouiia, monedă, motoretă, muncitor, muzică;

— Diamant, farmacie, inimă, lacrimă, lămâie, lumină, alimente, amendă, american, cameră, domestic, femeie, legume, telemea, amintire, cimitir, dimineaţă, domiciliu, emisiune, lumină, omidă, comună, cutremur;

— Povestim, cântărim.

5. Citeşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „m”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

—

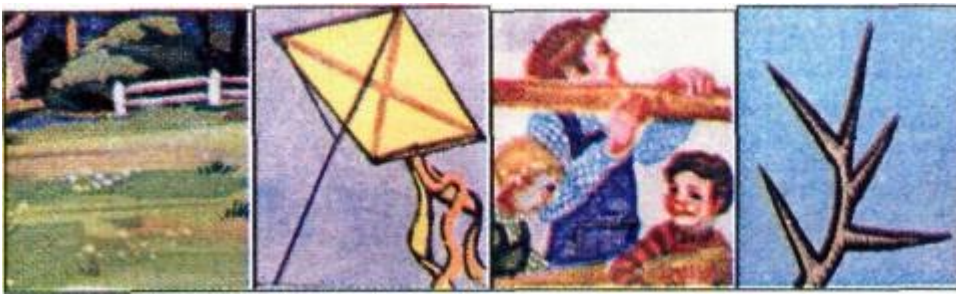


maşină maimuţă lămâie kilogram

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

— Neamţ, smalţ, strâmb, semn, timp, romb, somn, smoc, scump;

— Basm, calm, gem, ţărm.



câmp zmeu lemn ghimpi dorm

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „m” în combinaţie cu alte consoane după modelul:

ambalaj combină porumbel bomboane porumb

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera

„M”?

— Ar-a, bubac, cient, co-pot, doană, fer-a, for-a, la-pă, libă, popă, şiplă, şa-pon, teplu, tiplar, toană, tra-vai, tropă, ubră, zâmbet, zi-bru, co-pozitor, cu-părături, decembrie, far-acie, i-portant, îbrăcăinte, i-părat, plibare, sâbătă, s-antână, şa-pania, z-eură.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „m”.

Animalul din basm

Moşul are un frumos.

umblă pe drum.

Cum face?

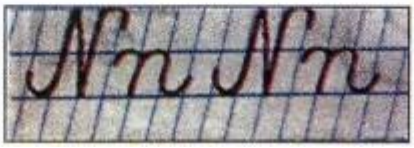
2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model: această literă.

N – consoană

— Sonantă

— Sonoră

— Anterolingual
— Dentală



nani-nani

N
— Nazală ping-pong
II. ETAPA DE CONSOLIDARE
1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

na	an	an	na	na	na	na
a		n	na	na	na	ni
nă	ăn	În	nă	nă	na	nă
ă		n	nă	nă	na	nu
nă	m	În	nâ	pâ	na	nâ
ă		n	nă	nă	na	na
ne	er	en	ne	ne	na	ne
a		n	ne	ne	na	no
ni	mi	În	ni	ni	na	ni
		n	ni	ni	na	nă
n	on	on	no	no	na	no
o	o	n	no	no	na	ne

n un un nu nu na nu
u u n nu nu na nă
v v v e e e e
+ e + e + v + e + v + e + v + e+ v + e+ v + e+ v +
+ v + v + v + v
c- c- c- c- c- c- c-
const cons const dubl dubl dubl dubl dubl
v- v- v- v- v- v – vr
se dubl se se dubl const ech ee
v2 v2
-se – const op

Notă: ceonsoană: vvocală: constconstantă: se în serie: dubi dublă; op-opuse.

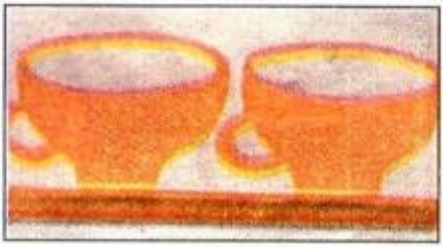
2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

— Nas, naş, nea, neamţ, nerv, nes, nod, noi, nor, nord, nou, nuci, nul;

— Ani, fani, bani, răni, suni, buni, luni;

— An, ban, han, tren, crin, fin, lin, plin, spin, vin, bon, con, tron, bun, tun, sun.

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „n”.



n-ai căni Ian

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Navă, nămol, năuc, nebun, nectar, nedrept, negoţ, negru, neon, nepot, nimic, ninge, nisip, noapte, nora, normă, normal, noroc, noroi, notă, nouă, nufăr, numai, număr, nume, nuntă, nutreţ;

— Canal, spanac, pană, geană, blană, rană, cană, zână, mână, tânăr, haină, lună, mină, câine, inel, sunet, vineri, bunic, răni, minut, sărut;

— Bostan, castan, cazan, ciocan, ecran, pian, ţigan,

român, stăpân, desen, şaten, teren, bazin, cămin, creştin, ieftin, puţin, latin, străin, balcon, balon, buton, carton, cordon, creion, vagon, alun, dejun, săpun, scaun.

nară pe-nar borcan nucă lună scaun

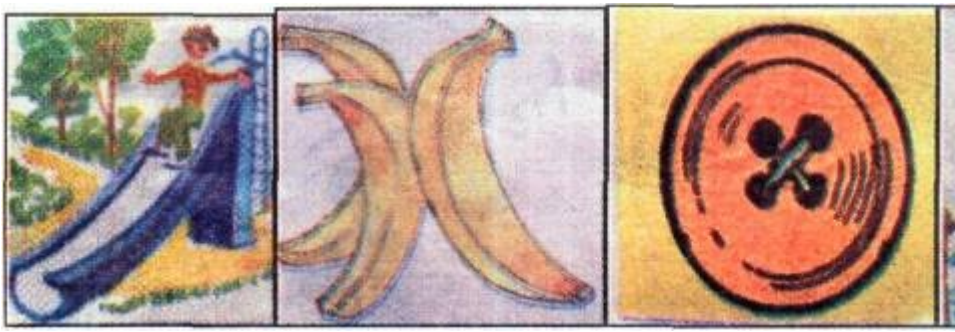
4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Narcisă, naştere, natură, navetă, nădejde, năzdrăvan, neatent, necăjit, necesar, negustor, nesigur, nevastă, nevoie, nicăieri, noiembrie, norocos, numeros;

— Canapea, icoană, lumânare, vânător, marinar, albină, cabină, maşină, regină, streaşină, tulpină, vitrină, cabinet, cărbune, ruşine, unire, vinete, inimă, linişte, peniţă, periniţă, polonic, raniţă, uniformă, ianuarie;

— Căpitan, italian, examen, buletin, acordeon, avion, biberon, camion, telefon.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „n”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.



tobogan banane nasture marinar

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „n” în combinaţie cu alte consoane după modelul:

pantaloni plantă cântar cântă dantură

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera „N”?

— Argi-l, bacă, ba-dă, bol-av, brăză, care, fruză, fu (fe, iar-a, mi-ge – i-ge, pantof, păză, preze-l, câr-aţi, răspu-s, rotu-d, toarnă, a-te-a, be-zi-a, cer-eală, co-cediu, co-servă, fiir-ică, gim-astică, li-gură, piv-iţă, secudă, trădafir, văzător.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „n”. Nina are un

Noi cântăm la

Pe e un creion nou.

6. Citeşte *după mine* cuvintele: – blând, gând, rând, vânt, front, lung, prunc, punct, uns;

unt lanţ dans cinci

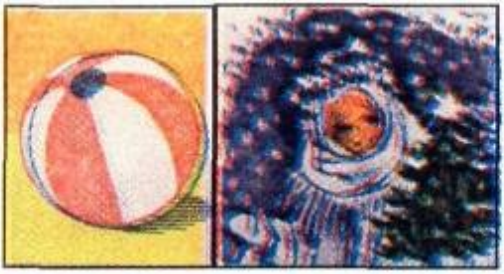
Alcătuieşte şi alte propoziţii.

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „m” şi „n”.

mâ ama- am- mam- m

na	ana	an	man	ana			
	mâ	amă-	am-	mămnă		m	
nă	ănă	an	n	ânâ			
	mâ	v /V	Îmâ	mâm-		m	
nă	/V /V	n	nân	ânâ			
		Ima-					
	ina						
	me	emeen	em-	mem-		m	
-ne	e	en	nen	ene			
	mi-	Imi-mi	Imin	mim-		mi	
ni			nin	ni			
	mo	omo-	om-	mom-		m	
no	ono	on	non	ono			
	mu	umu-	um-	mum-		m	
-nu	unu	un	nun	unu			

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



minge ninge sumă sună

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte: – nai-mai, nea-mea, nod-mod, noi-moi, normor, ramă-rană, vamă-vană, coamă-coană, ham-han, gem-gen.

4. Asociază sunetele sonore „m” şi „n” de mişcările produse la nivelul gâtului.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „m” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „n”. – măr, moş, Ian, bombă, frunză, cală, bancă, mătură, buzunar, frumos, parfum, balon, ham, ordin.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „m” şi „n”. – mărunt, meniu,

şampon, toamnă, număr, dimineaţă; – lemn, neam, alimente, munte, minciună, muncitor, somn.

M N III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

O

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul „m” iar pe alta care conţin sunetul „n”.

maimuţă avea doi pui. Pe unul îl iubea, pe celălalt nu. Într-o zi, nişte oameni luară urmele maimuţei. Aceasta înşfacă puiul îndrăgit şi fugi cu el, lepădându-l pe celălalt. Puiul neiubit de mamă se ascunse în hăţişul pădurii, „oamenii nu dădură cu ochii de el şi trecură mai departe. Maimuţa sări într-un copac, dar grăbită cum era, izbi odrasla cu capul de un ciot şi aceasta muri. După ce oamenii plecară, maimuţa porni să-şi caute puiul neiubit, dar nu-l mai putu găsi şi rămase şi fără acesta.

a) Sunt animale de casă, Umblă adesea pe sub masă, Dar când se întâlnesc, Tare rău se mai sfădesc! (*motanul şi câinele*)

2. Citeşte şi memorează:

a) Moş Martin mănâncă mure
În desişul din pădure
Zice-o gaiţă isteaţă
— Dă-mi şi mie de-o dulceaţă!
Măcar una de culeg
Mi-ar ajunge un an întreg
Moş Martin n-o asculta
Mormăia şi-nfuleca.

b) Toate par întunecat
Neagră-i noaptea,
Păsările, bunăoară.
Toate seamănă a cioar

3. Citeşte şi ghiceşte:

b) Vremea când este frumoasă, Şade-n cui închisă-n casă, Numai ploaia dacă vine o desfac şi-o iau cu mine. (*umbrela*)

M

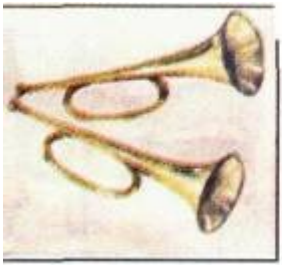
Mama murmură o melodie.

N

Nina este la nunta Nonei
— consoană
— Ocluzivă
— Surdă
— Anterolinguală
— Dentală

T t

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm împreună acest model: această literă:
tic-tac



— Orală ta-ta-ta
II. ETAPA DE CONSOLIDARE
1. Repetă concomitent cu mine

te	et	et	to	fe	fe	fe	t
e		t	te	te	te	ta	
ti	Îţi	It	tit	un	te	câ	T
				ti	te	tu	
tă	Ît	Îl	at	tâ	te	ţâ	t
ă		ât	tă	tă	ţe	to	
tă	ăt	ăt	tă	tă	te	tă	t

ă t tă tă te ti
ta aţ at ta ta te ta t
a t ta ta te tă
to ot ot to to te to t
o t to to ate ate
tu ut ut tu tu te tu t
u t tu tu te tă
v v v e e e e e
+ e + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v +
+ v + v + v + v
c- c- c- c- c- c- c- c
const cons const dubl dubl dubl dubl dubl
v- v- v- v- v- vr vr v
se dubl se se dubl onst v2-ech v2se v
se – const op

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *cu mine* cuvintele:

— Tei, tel, ten, tir, tiv, timp, târg, tari, talc, tai, toc, top, tos, tot, tors, tub, tun, tur, tuns, ture, tuş, turn;

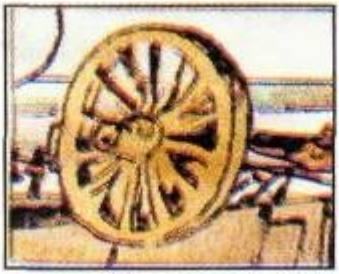
— Lut. mut. gât. lat, cât, sat, stat.

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Teatru, temă, teren, tifon, tigru, timbru, titlu, tânăr, târziu, tăcut, tobă, toamnă, toiag, tonă, topor, toxic, tunel, tunet, turist, tutun;

— Bretea, frate, neted, prieten, spate, pitic, cretă, notă, sităm, metal, butoi, motor, gutui, rotund;

— Balet, bilet, caiet, poet, schelet, secret, suflet, chibrit, urât, capăt, murat, sărat, palat, nepot, clocot, pilot, bătut, cusut, sărut.



ha-lat roată tablă

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

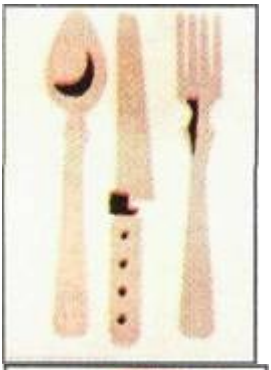
— Telefon, telemea, televizor, terasă, terminat, tigaie, tăcere, tăieţei, tărâţe, tabără, tarabă, taragot, toaletă, tocăniţă, tomate, tutungerie;

— Butelie, literă, material, putere, perete, viteză, matematică, patine, brutărie, bucătărie, casetă, îngheţată, lopată, paraşută, capitală, mătase, ospătar, petală, pedală, autobuz, abator, fotografii, vânător, vânzător, mătură, mătuşă, pătură, prăjitură;

— Cabinet, alfabet, împletit, odihnit, părăsit, afumat, aglomerat, aluat, împărat, încălţat.

5. Citeşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „t”? Notează în căsuţă.

—



tacâmuri catalog îmbrăcat

6. Citeşte *după mine* cuvintele: treaz, trei, tren, trib, trist, trag, trai, trap, tras, trup; stea, ştirb, stop, stuf, stup; drept, fiert, piept, sfert, spirt, sfânt, vânt, copt, cort, port, mort, post, prost, fruct, gust, must, scurt, punct.

stropi

tort

tron

7. Găseşte cât mai multe cuvinte careconţin sunetul „t” în combinaţii cu alte consoane după modelul:

tricotez tractor trompelă trusă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte cu litera

„T”?

când ec, lap e, mun e, peş e, pu red, an renor, pe recere, bal a, geam a, nun a, poar a, rache a, bă rână, smân înă, fo’ bal, s radă, caz ană, chi ară, sadion, ac or, pân’ o fi, perol, s ofta, s omac, is orie, direc or, por ocală, s ropi oare.ro und, albas ru, us uroi, s rugure.

9. Completaţi propoziţiile următoare cu, cuvintele

care conţin sunetul „t”.

La teatru am văzut un în caiet sunt multe

Trenul soseşte la

Pe tavă este mult

Alcătuiţi şi alte propoziţii.

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model:

această literă.

D – consoană

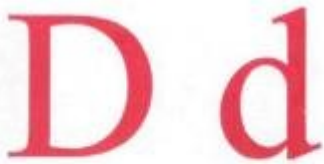
— Ocluzivă

— Sonoră

— Anterolinguală

— Dentală

dârr-dârr



— Orală

di	Hi	dă	dr	Id
”.	du	i	ri	
	di			
de				
dă	dâ	dâ	d-	Îd
de	di	ră	ră	
dă	dă	dă	d-	ad
de	do	ră	ră	

Îd da da dr ad
a de dă a ra
Îd do do dr od
o de de o ro
d du du dr ud
u de da u ru
v e e e v
+ e + v + v + e+ v + e+ e + v + e + e
+ v + v + v
Iu c- c- C2 Ci
bi dubl dubl -ons , 2-
COns
co Vi- vr v- v-
nst sch ee se dubl
se v2 v2
-const -op
Ip
-opuse.

dl ldl ld di di d
d di
dă Îd Îd dâ dâ d
ă nd dă
dă ad ad dă dă d
ă d du
da ad ad da da d
a d da
de od od do do d
o d do
d ud ud du du d
u u d du
v v v e e e
+ e + e + v + e + v + e + v + e
+ v
c- c- c- c- c- C”
const cons const dubl dubl .
v- v- v- v- v- V
se dubl se se dubl V;

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă;

th, dur, duş, dus; sud.

Îetul „d”.

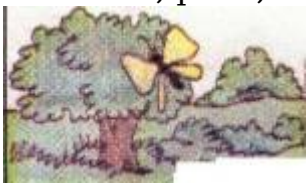
2. Pronunţă *după mine* cuvintele: des, deal, disc, dar, dans, dop, dor, domn, dud, d ied, blid, zid, brad, grad, cod, nod, rod, crud, nu (Ţine minte în câte poziţii se aude su

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le!

— Decor, defect, deget, dejun, delfin, deltă, dentist, desculţ, desen, deştept, deşeu, diavol, direct, divorţ, dafin, damă, dascăl, dată, dator, doamnă, doboş, doctor, doică, dolar, doliu, dosar, dovleac, dulap;

— Judeţ, lider, model, podea, student, medic, podiş, adânc, căbi, coadă, ladă, modă, rudă, gradat, sudat, bidon, cadou, adult, haiduc, păduri, produs;

— Putred, palid, lichid, solid, timid.



p-atifl

rapid

dinte mediu

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Deţinut, decembrie, deceniu, decupat, definiţie, degerat, depozit, derdeluş, detergenţi, diafilm, dicţionar, domiciliu, domestic, dorinţă, dormează, dormitor, duminică, durere, dumneata;

— Accident, adevărat, broderie, frigider, idee, repede, scădere, adidas, budincă, grădină, medicament, invidios, piedică, preşedinte, radieră, radio, stadion, cărămidă, laudă, lebădă, omidă, rădăcină, zăpadă, adormit, cascador, adunat, educator, păduche, pădurar;

— Logoped, patruped, camarad.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „d”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

—

dirijor ridiche individ

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

— Drept, drac, drag, drob, drog; – jder;

— Ghid, blând, gând, rând, gard, cald, fard, blond, bord, cord...

drum surd

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „d” în combinaţie cu alte consoane după modelul:

drăgălaş drumeţi

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera „D”?

ar-ei, braz-a, cor-on, gânac, mur-ar paron, san-wiş, scan-al, sol-al, ur-a, vere, a-resă, ar-elean, bor-ură, călură, colin-a, inian, îndoit, oglin-a, paresiu, rânunică.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „d”.

Sub brad sunt două

Pe drum este un cu coada murdară.

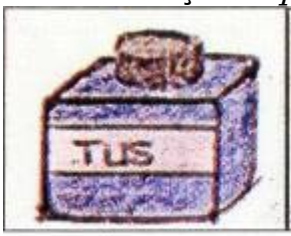
Sanda s-a dus pe

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „t” şi „d”.

te	ete-	et-ed	tet-	ta
de	ede	ded	le	
ţi-	Iti-idi	It-id	tit-did	ti
di			di	
ta	Îtă-îdă	Ît-îd	tât-	ta
dă		dând	dă	
tă	ătă-	ăt-ad	tăt-	tă
dă	adă	dăd	dă	
ta	ata-	at-ad	tat-	ta
-da	ada	dad	ci a	
te	oto-	ot-od	tot-	to
-do	odo	dod	do	
tu	utu-	ut-	tut-	tu
du	udu ud	dud	du	

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



tuş

duş

vânt

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Tac-dac, top-dop, trag-drag, cotcod, ritrid, tată-dată, toamnă-doamnă, păturи-păduri, săltat-soldat, pălit-palid.

4. Asociază sunetul sonor „d” de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferenţiază sunetul surd „t” de cel sonor „d”.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „t” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „d”.

— Tablă, depus, fată, bidon, perdea, ghepard, poartă, verde, pitic, vestă, întins, debara, drept, drag.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „t” şi „d”.

— Deşert, deştept, stradă, tindă, stadion, trandafir, dentist, departe, dedesubt, destinaţie, destins;

— Drept, neted, putred, rotund, accident.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul „t” iar pe alta pe cele care conţin sunetul „d”.

m:

I

n toamnă, grâul adunat de furnici prinzând umezeală, acestea îl scoaseră la uscat. O libelulă flămândă le ceru să-i dea şi ei câteva boabe. Furnicile îi spuseră:

— Păi de ce nu ţi-ai adunat din vară bucatele?

Libelula răspunse:

— N-am avut timp: am cântat toată vara. Furnicile râseră şi grăiră aşa:

b) Are floare şi ghimpi are, şi parfumul cel mai tare. (trandafirul)

— Dacă vara ai cântat, iarna punte pe jucat!

2. Citeşte şi memorează:

a) Ghem de spini şi ţepi uscate.	b) Dinu, Dina, Dan şi D
Stă-ntărit ca-ntr-o cetate.	Dau de-a dura-n toată
Poate trece un vecin	Câte-o minge, câte-un
Peste el cu carul plin	Să-i opresc nici nu înce

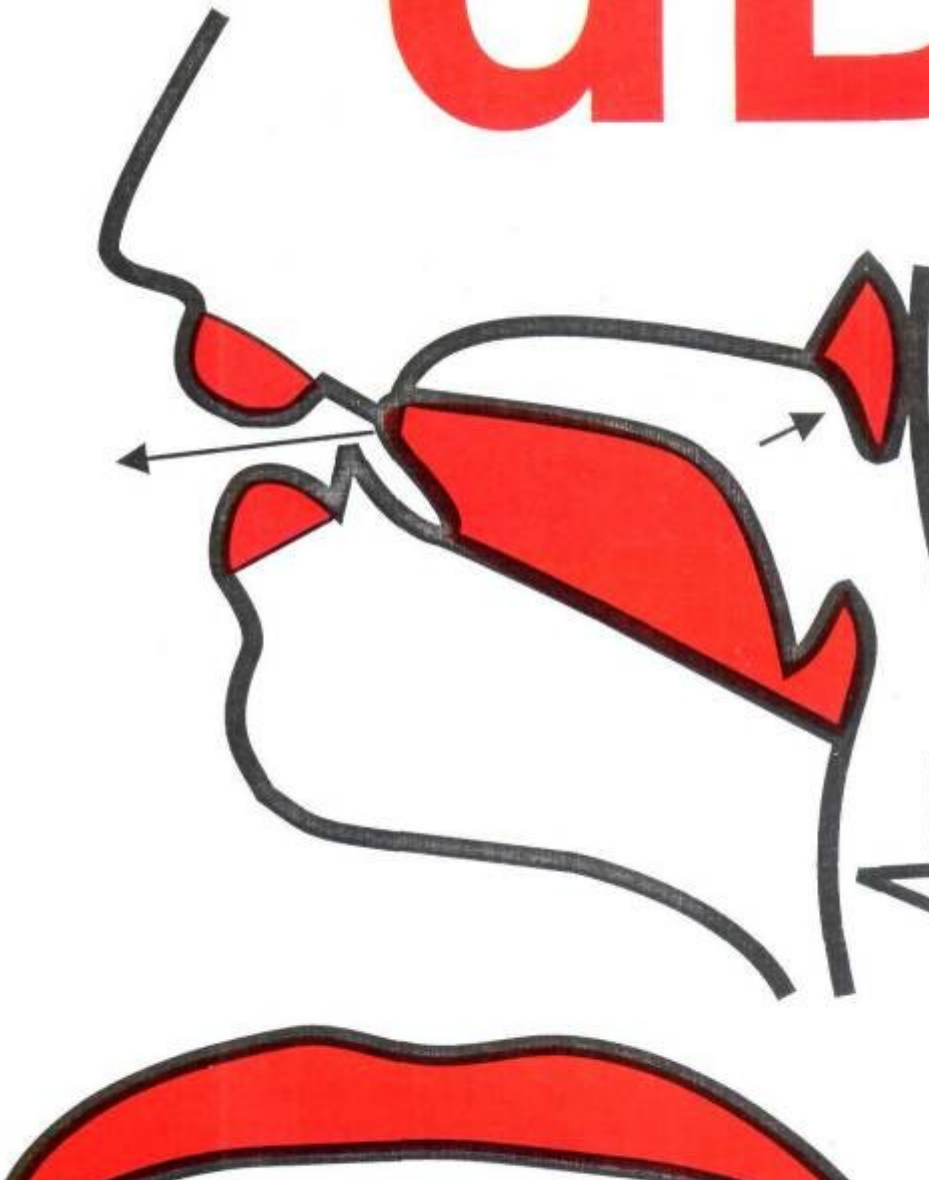
Că nu simte nici atât
Cât l-ai gâdila pe gât.
Ca să-l scoată ca să iasă.
Câinii-l latră. Lui nu-i pasă.
Unul, încercând un pas.
S-a ciocnit în ghimpi la nas.
Fiindcă tontul şi netotul
Şi-a vârât în ace botul.

Uite-un cerc de-a rosto
Chiar acum mi-a dat oc
Uite-o minge care sare
Din pământ până la soa
Dar de-atâta oboseală
Cad răpuşi de ameţeală

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Sunt cu foi nu sunt copac Haină nu-s dar sunt cusută Nu sunt om, dar vezi, nu tac ştiu să spun poveşti o sută. (cartea)

dD



Dana se scaldă
(fliti toacă tare toată noaptea.
2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model: această literă.
C – consoană
— Ocluzivă
— Posterolinguală
— Surdă
1. Cum face?

cip-cirip cotcodac
— Velară
II. ETAPA DE CONSOLIDARE
1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

ca	aş	ac		r		
a						chi
că	ac	ăc				
ă						che
că	În	le	câ			
că		c				co
ch	ec	ec	ch	ch	ca	ch
e	he	ec	eche	che	eca	ecă

ch Ic Ic ch chi ca ch
i hi ic chi chi ica ică
co oc ºC co co co
o c co ca cu
cu uc un cu cu ca cu
u c cti cu ca ca
v v v e e e e
+ e + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v +
+ v + v + v + v
c- c- c- c- c- c- c-
const cons const dubl dubl dubl dubl dubl

v- v- v- v- v- vr vr
se dub! se se dubl const ech v2 ee
v2 co
-se nst -op

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

— Cap, cald, calm, car, caş, chec, chef, chei, chel, chin, chip, chior, chioşc, coc, coif, coji, colţ, con, cor, corb, corn, corp, coş, cot, cui, cuc, cub;

— Ac, lac, mac, sac, bec, sec, mic, plic, bloc, joc, loc, soc, stoc, şoc, toc, suc.

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „e”.

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le. cadă, cadou, cafea, caiet, cană, capac, carne, carnet, capră, carte, cartof, castel, cazan, călcâi, căpşun, căţel, câine, cârjă, cârlig, cântă, chelner, chinez, coadă, coamă, cocor, colac, coleg, colind, comod, cordon, costum, covor, cuier, curea, cuţit, cuvânt, cuşmă, curte, curcan, curat, cuptor, cules, culcat; acar, ficat, plecat, stricat, rocă,

doică, vacă, focă, cocon, cocoş, ecou, sacou, tricou, acum, tăcut;

sărac, bumbac, stomac, gânsac, berbec, pitic, plastic, public, veşnic, trafic, noroc, mijloc, butuc, haiduc.

casă ciocan do-vleac co-pac cocoş co-joc

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea, cabană, cabină, calendar, cameră, camion, carie, carnaval, cartier, casetofon, castraveţi, catalog, catifea, căciulă, călăreţ, căluşar, cămară, cămaşă, câmpie, cânepă, chirie, chitară, colibă, conservă, copertă, coridor, culoare, curios, cunoscut;

acasă, african, alocaţie, educator, macara, duminică, furnică, jucărie, muzică, împachetat, ochelari, rochiţă, acoperiş, sacoşă, alunecuş, facultate, periculos, secundă;

austriac, zodiac, amestec, antibiotic, catolic, istoric, igienic, întuneric, mecanic, reciproc, ghemotoc, cauciuc.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „e”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului „e” în cuvânt.

—

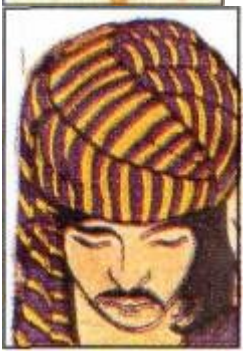
covrigi elicopter acordeon curcubeu e

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

— Clop, clovn, club, clar, clei, clip, clin;

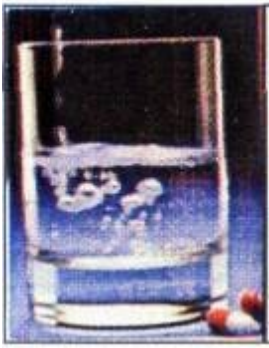
— Scop, scor, scrum, scai, rok, act, fruct, punct;

— Brusc, prunc, porc, pâlc, banc, parc, arc, melc.



cruci scriu turc

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „e” în combinaţie cu alte consoane după modelul:



cristal creion cratiţă Crăciun croitor

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera „C”?

— ator, as-uns, ban-a, bor-an, broas-a – uluş, dotor, gâs-a, luru, mus-a, pesar, pitor, s-ară, s-aun, s-oi-a, a-ident, a-variu, diretor, inje-ţie, la-rimă, o-tombrie, remor-a, snitor,

răsoală, sorova, s-andură.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „e”. În sac e ascuns un

Pisica chec cald.

Colegul meu de bancă este

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model: această literă.

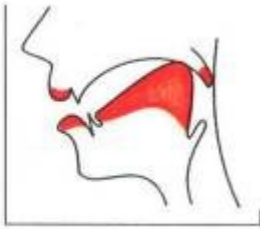
G – consoană

— Ocluzivă

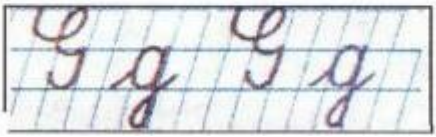
— Posterolinguală

— Sonoră

glu-glu



G g



— Velară cucurigu

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

cu mine silabele:

1. Repetă concomitent

ga	ag	ag	ga
a		g	
gă	ag	ge	gă
ă		g	
gă	Îg	În	ga

ă g
g cg C gh
he he g eg
g Ig În gh
hi hi ig
g° og og go
o g
cu ug U gu
u g g
v v v e
+ e + e + v + e + v + e
c- c- c- c-
const cons const dubl
v- v- v- v-
se dubl se se

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă;

ga ga ga
ga ga ga
gă ga gă
gă gă ga
gâ ga gâ
gă gă ga
g ga gh
heghe ghe ega
g ga gh
highi ghi iga
g ga go
ogo go ga
g ga gu
ugu gu ga
e e e
+ v + e + v + e + v + e
+ v + v + v
c- c- c-
dubl dubl vi dubl V
v- co sc
dubl nst v2 h v2

se co
nst
se în serie; dubidublă; op-opuse.

ga gr ag
ghi a ra
gă gr ag
gu ă ră
gâ gr Îg
ghe ă ră
g gr ca
hego e re
g gr Ig
higă i ri
g gr og
oga o ro
g gr ug
ugă u ru
e e v
+ v + e + e + v + e + e
+ v + v
c- c1 C
dubl 2-cons 2-cons
vr v- v-
ee se dubl
v2
-op

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:
— Gaz, gât, gând, gol, golf, gust;
— Drag, fag, prag, trag, jeg, neg, frig, drog, fug, jug, plug.
Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „g”.

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos?

Citeşte-le.

— Garaj, galben, galog, gaşcă, gazdă, gândac, gâscă, golan, guler, gumă, gunoi, gură, gustos, guşă, gutui, guvern;

— Bagaj, bogat, egal, legatm ţigan, fugă, leagăn, plagă, pungă, slugă, strigăt, păgân, ogor, negoţ, vagon, august;

— Moşneag, coleg, întreg, cârlig, câştig, covrig, bârlog, belşug.

gară mă-gar to-iag gheare lighean cu-leg

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Garoafe, garnitură, gaură, gazetă, găină, gălăgie, gălbenuş, găleată, găluşcă, ghiocel, ghirlandă, gogoaşă, gogoşar, gorilă, gospodar, gulie, guraliv;

— Autogară, brigadier, elegant, negativ, papagal, ţigară, călugăriţă, înţelegător, pregătit, egoist, dragoste, logoped, bigudiu, fagure, figură, pagubă, regulă;

— Esofag, biolog, dialog.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „g”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

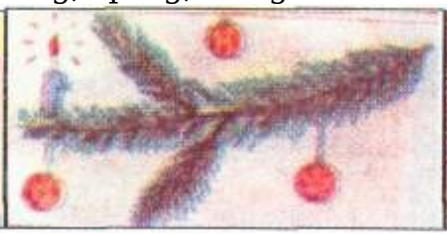
—

legume gutuie moşneag

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

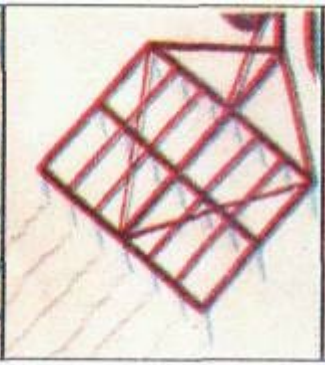
— Glonţ, glas, grup, gros, grad, grai, grajd, gram, gros, grav, grec, greu, gri;

— Lung, strung, crâng, stâng, larg, sparg, merg.



grâu curg glob fulg

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „g” în combinaţie cu alte consoane după modelul:



grupuri grădină grapă greblă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din

următoarele cuvinte, cu litera «g»?

— Neru, înust, ţiru, lin-ură, vir-ulă, sinur, a-lomerat, bul-ar dun-a, înrăşat, serin-a, z-arcit, program, z-ardă, a-rafa, foto-rafie, o-radă, a-resiv, neresă, prores, rilă, ţilă, aricultor, ţn-rijit, panlică.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „g”.

Găina moşneagului a înghiţit un

Papagalul ţine în un gogoşar întreg.

are gâtul lung şi negru.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

cort

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Chei-tei, chip-tip, coc-toc, cos-tos, cot-tot, crai-trai, cub-tub, conton, cai-tai, corn, torn, vacă-vată, scop-stop, lac-lat, sac-sat, sărac-sărat, secset, cont-tont.

4. Asociază sunetele sonore „e” şi „t” de mişcările produse la nivelul gâtului.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „e” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „t”.

— Batistă, rezistă, borcan, cocoşi, gogoşi, crin, trib, coseşte, sparg, spart, curbă, curcă, călăreţi.

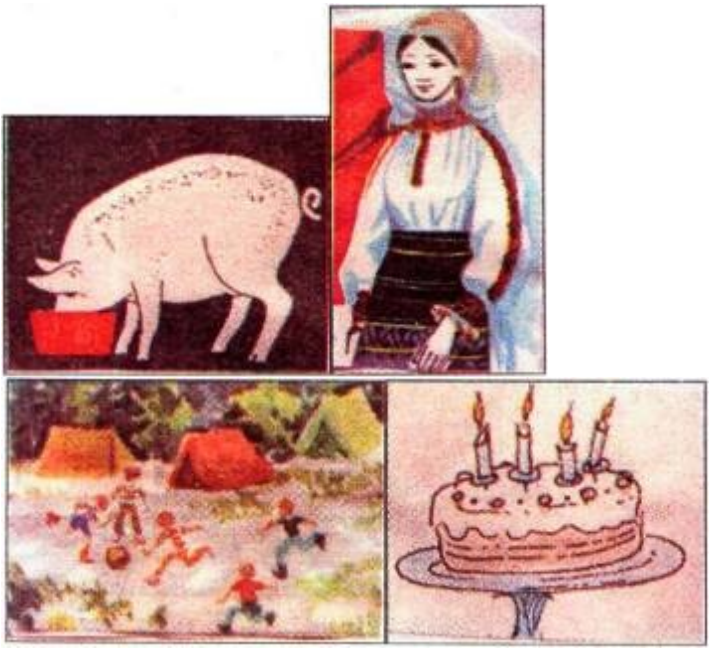
6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „e” şi „t”.

— Doctor, tacâm, stomac, tricou, întuneric, catalog, chitară;

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „t” şi „e”.

te-	ete-ece	et-ec	tet-cec	te ce
ţi-	Iti-ici	It-ic	tit-cic	tic ci

ta-	A,	A	A.	tat-cac	A
ca	A /!	– /!		A	
	ata-aca		at-ac		ta
					ca
tă	ătă-ăcă		ăt-ac	tăt-căc	tă
că					că
ta-	ata-aca		at-ac	tat-cac	ta
ca					ca
te-	oto-oco		ot-oc	tot-coc	to
co					co
tu-	utu-		ut-	tut-cuc	tu
cu	ucu	uc			cu



2. Denumeşte *după mine* imaginile:

— Toc, fruct, secret, ficat, stricat, secret, tătic, amestec.

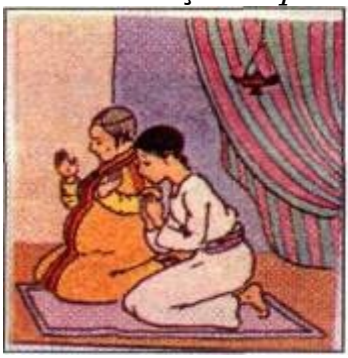
III. ETAPA DE DIFERENŢIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „g” şi „d”.

gh	Ighi-	rigid	ghig-	gh
i-di	idi	did		idi

	gh		eghe-		eg-		gheg-		gh		
e de		ede		ed		ded		ede			
	gâ		Îgă-îdă		Îg-îd		gâg-		gâ		
dă						dând		dă			
	gă		agă-		ag-		găg-		gă		
dă		adă		ad		dăd		dă			
	ga		aga-		ag-		gag-		ga		
-da		ada		ad		dad		da			
	go		ogo-		og-		gog-		go		
-do		odo		od		dod		do			
	gu		ugu-		ug-		gug-		gu		
du		udu		ud		dud		du			

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



rog rod

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Gram-dram, gulie-dulie, gamădamă, ogor-odor, rugă-rudă, rog-rod, sug-sud, agresat-adresat.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „g” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „d”.

— Găină, verde, veghe, vacă, cald, larg, pungă, pândă, pătură mâncare, culturi, adidas, calc.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul

„G” şi „d”.

— Ghidon, gândac, logoped, gospodar, dungi, desagă, zgardă;

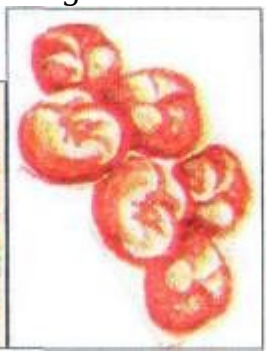
— Drag, drog, ghid, gând, grad.

C G

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „e” şi „g”.

ch	Ichi-	Ic-ig	chic-	ch
i-ghi	ighi	ghig	ighi	
ch	eche-	ec-	chec-	ch
e-ghe	eghe	eg	gheg	eghe
câ	Îcă-îgă	Îc-îg		câ
gă				gă
că	acă-ăgă	ac-		că
gă		ag		gă
ca-	aca-aga	ac-		ca
ga		ag		ga
ce-	oco-ogo	oc-	coc-gog	co
go		og		go
cu	ucu-	uc-	cuc-gug	cu
-au	ugu	ug		gu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



cocoşi gogoşi stâncă stângă

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare următoarele cuvinte:

— Caz-gaz, cât-gât, cală-gală, crai-grai, cros-gros, creaţă-greaţă, cură-gură, cânt-gânt, suc-sug, fac-fag, frică-

frigă.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „e” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „g”.

— Leagăn, lacăt, pahar, măgar, păcat, lingură, fagure, papagal, mămăligă, macara, mecanic, belşug, întreg.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „e” şi „g”.

— Creangă, gâscă, gândaccoleg, covrig, curgător, agricultor, congres, câştigători, catalog;

— Crâng.

C – G

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care con] în sunetul „e” iar pe alta care con] în sunetul „g”.

— Îi I N

e duse leul la vânătoare, îl luă pe măgar cu el şi îi spuse: – Ia-o înainte prin pădure, măgarule, şi strigă cât po] i de tare, căci ai un gâtlej pe cinste. Fiarele care o vor lua la fugă, spăimântate de strigătul tău, vor cădea în ghiarele mele.

Aşa şi făcură. Măgarul răgea, fiarele o rupeau la fugă care încotro, iar leul punea ghiara pe ele. După vânătoare, leul spuse măgarului: – Bravo ţie, ai strigat cum nu se poate mai bine. De atunci măgarul rage mereu, tot aşteptând să fie lăudat de careva

2. Citeşte şi memorează:

a) Un gândac tolomac

S-a urcat în vârf de mac
Şi-a strigat în gura mare:
— Iată c-am ajuns la soare!

b) Gata zise Greieraşul

Mi-am pregătit arcuşul
Mâine-n zori la trei şi-un sfert

c) Găinuşa umple

Cu tot meiul de p
Şi-n cuibar, pentr
Face-un ou frumo

d) Strigă cucul d

Mierle-i sure din
— Soră dragă, pr

Mă prezint şi dau concert. Vine iară pe la no

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Carte albă liniată Scrii pe ea când e curată, (caietul)

b) Care minge colorată Toată lumea ne-o arată? (globul)

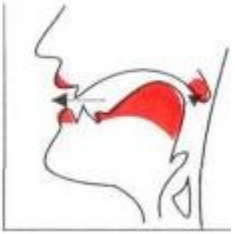
g

c

C

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model:

H h



I-ha-iha această literă.
Heonsoană
— Fricativă
— Surdă
— Posterolingvală
— Vei ară

ham-ham

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

ho	oh	ho	ho	ho	ho	ho
oho	h	ho	ho	ho	h a	o
nu	uh	hu	hu	ho	hu	hu
uhu	h	hu	hu	ho	hă	u
hă îhă	În	hâ	hâ	ho	hâ	hâ
	n	hă	hă	ho	hă	ă
hă	ah	hă	hă	ho	hă	hă
altă	h	hă	hă	ho	hu	ă
ha	ah	ha	ha	ho	ha	ha
aha	h	h a	h a	h o	hi	a
he	eh	he	he	ho	he	he
ehe	h	he	he	ho	ho	e
hi ihi	În	hi	hi	ho	hi	hi

h hi hi ho he
v + e v e e e e e
v + e + v + e + v + e +

horă puhoi w-duh

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Hotărât, hoţoman, hârtie, haltere, halviţă, hexogon, hidrogen;

— Înhumat, înhămat, iahnie, tehnician, arhitect, arhivă.

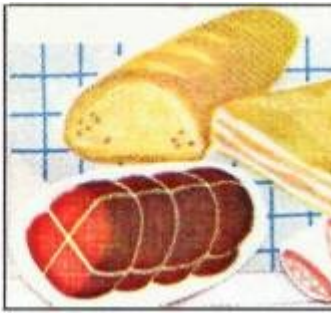
A

5. Citeşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „h”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

harnică harnică mohair mohorâtă

hrib iaht

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „h” în combinaţie cu alte consoane după modelul:



hrăneşte hrană

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera „H”?

tar-on, ce-oslovac, înumat, inămat, tâl-arianie, ar-itect, arivă.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „h”.

Hoinărind prin pădure a adunat hribe.

6. Citeşte *după mine* cuvintele: – hram, hrean, chei.

Mihaela a pus în iahnie.

%n hol se aud de plâns.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

U

a) Cine vrea o haină bună E destul numai să spună fără tata de îndată Iscusinţa şi-o arată. (*croitorul*)

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul „h”.

n dihor intră la un arămar şi se apucă să lingă pila acestuia. Din limbă începu să-i curgă sânge. Dihorul se bucură şi linse mai departe, zicându-şi că sângerează fierul pilei, până îşi zdreli limba de tot.

2. Citeşte şi memorează:

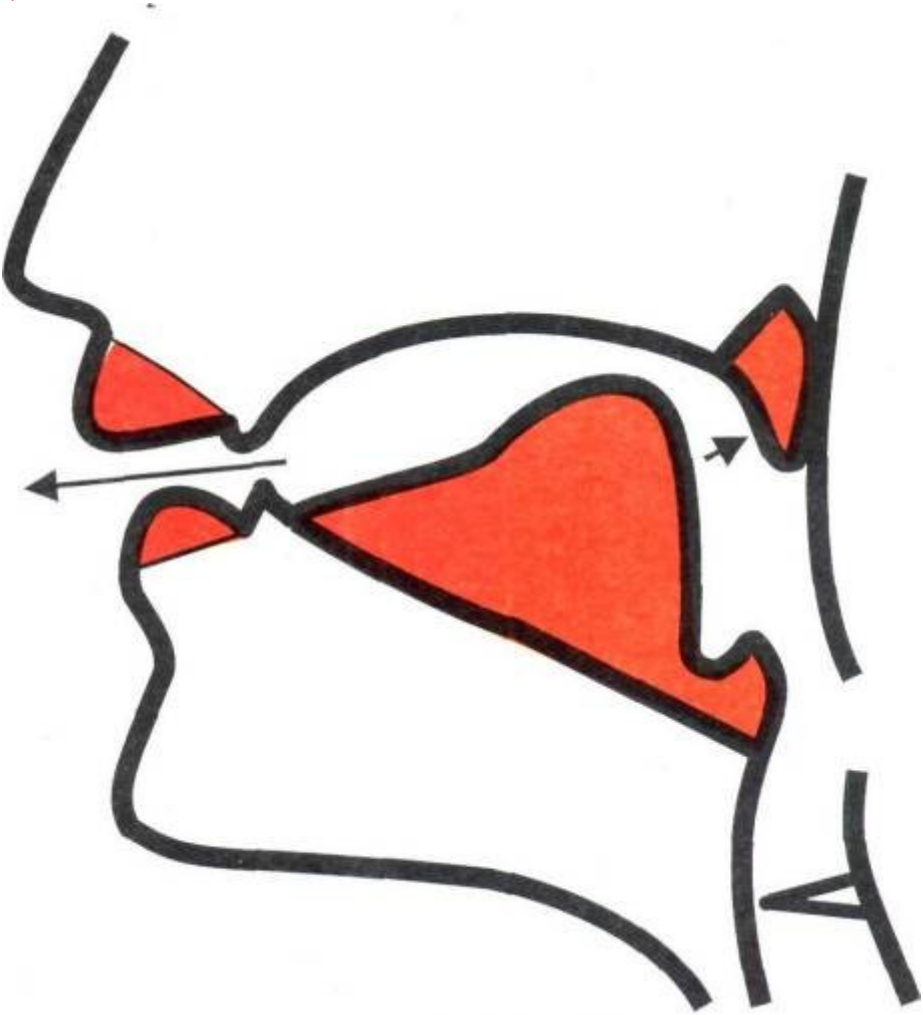
a) E hoinar umblă haihui
Şi e vai de haina lui
Nici să numere nu ştie
Nici să scrie pe hârtie
Cine-o fi?
Halal voinic.
N-are habar de nimic!
— Haide, Haplea, la mâncare!
Hop şi sare în picioare.
— Dă-ne Haple ajutor
— Mă cam doare un picior!
Şi hop-hop şi iar hop-hop
Se preface haplea şchiop.

b) îl cunoşti? El e Ham
Căţeluşul năzdrăvan
A-mplinit abia un an
şi vorbrşte!
— Ham! Ham Ham!
Ce căţel deştept mai ar

3. Citeşte şi ghiceşte:

b) Hărniculă gospodină Strânge zahăr din grădină. *Ţalbim*)

(Koria este la horă cu Mihai.



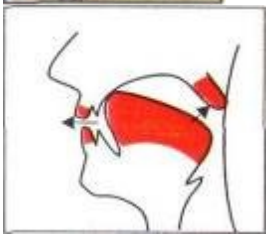
Recunoaşte literele învăţate. Memorează:
—!

fforia o haină are Nu e mică, nu e mare Haiduc harnic latră tare. Hai, măi Haiduc, la plimbare!

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model:

această literă.

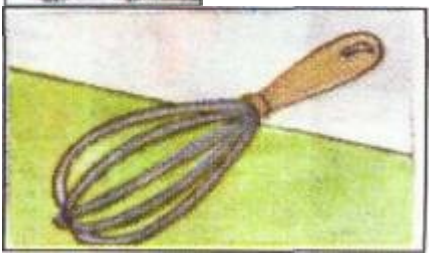
L – consoană
— Sonantă
— Anterolinguală
— Dentală
— Laterală



lipa-lipa

— Semiconstrictivă

cli-clin



tel leu melc

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

Îi III II HI lili lili lili

le el el lei lel Iile lei
e e i
la Il Îl Îa lâl lila lâl
a i ă i
la ăl ăl să lăl lilă lăl
ă -l ă i
la ăl al I- lal lila lal
a ai a i
lo ol ol lol lol lilo lol
o o i
lu ul u! lui lul lilu lul
’ u u i
v v v e C e + e
+ e + e + v + e + v + e + V +v + e + v + v + ev + e
C + V + v
c- c- c- c- c- c- c-
const cons const dubl dubl dubl vr dubl dubl

v- v- v- v- v- con vr
se dubl se se dubl st v2-se ech v2 –v2-op
const

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

— Lin, lift, lemn, lent, Ian, lanţ, laş, lat, lung, luni, lup, lut, lux;

— Miel, cal, deal, mal, bal, val, gol, pol, rol, sol, sul.

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „1”.

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Legat, lege, leneş, liber, liceu, lichid, lipici, limbă, lână, labă, ladă, lalea, lamă, lampă, lapte, lume, lucru, lună, luncă, lupă, luptă;

— Bilet, guler, polei, ulei, solist, cală, sală, boală, bilă, oală, pilă, milă, colac, dolar, halat, mălai, pilaf, volan, pilot, aluni;

— Tabel, mezel, model, tune), vesel, copil, profil,

canal, egal, final, fotbal, metal, plural, spital, ţambal, domol, nămol, ocol, secol, subsol, dânsul.

la-căt fular fot-bal lea-gân vo-lei i-nel

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

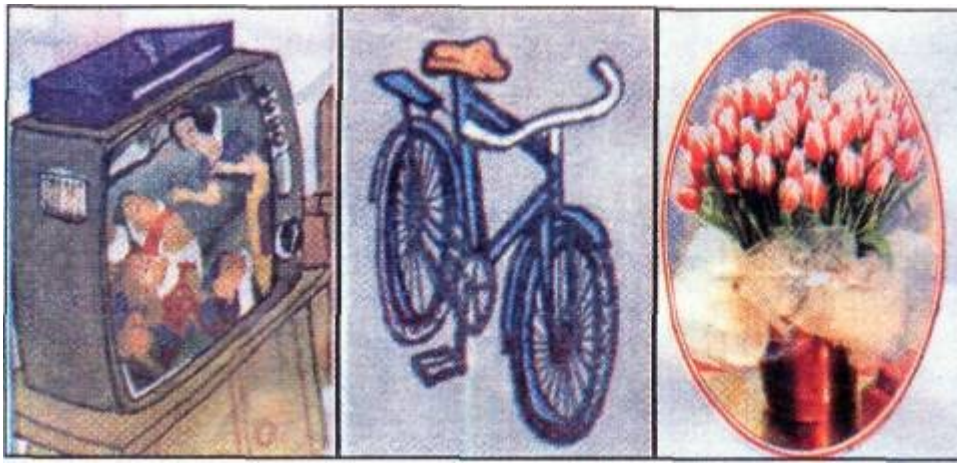
— Lebădă, lecţie, legume, librărie, liliac, limpede, lingură, linie, literă, litoral, liniar, linişte, lăutari, localitate, logoped, lopată, lumânare;

— Acuarele, alee, balenă, buletin, calendar, găleată, telefon, colibă, colină, familie, mămăligă, napolitane, călăreţ, mobilă, pălărie, pedală, salată, *ciocolată*, ambalaj, calorifer, culoare, aluat, alunecuş, călugăr;

— Ghiocel, mititel, arabil, familial, general, industrial, alcool, capitol, staniol.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „1”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

—



televizor bicicletă lalele porumbel

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul

„1” în combinaţie cu alte consoane după modelul:

clientul cleşte clădeşte clanţă cloşcă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera

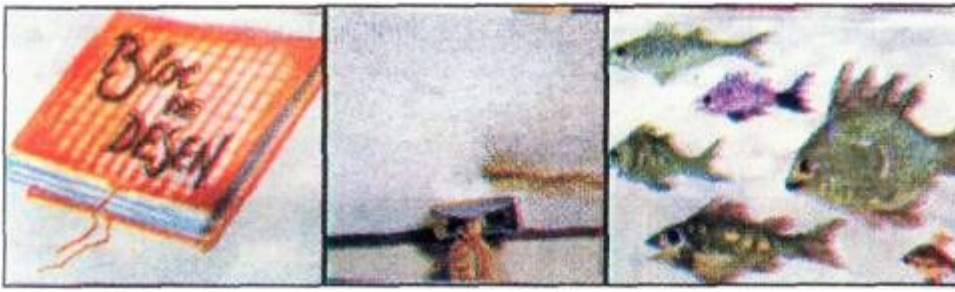
— A-bum, asfa-l, ba-con, bată, bâr-og, b-ană, c-asă, duce, f-oare, f-uier, ga-ben, gugă, jung-a, pamă, paton, p-ajă, p-asă, p-ouă, sufset, ap-auze, bib-iotecă, om-etă, du-ceaţă, p-ăcintă, p-apumă, a-bastru, a-bină, a-imentara, a-fabet, agricutor, gadio-a, te-evizor.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „1”. s-a culcat la locul lui.

Copilul bea mult

Lângă celălalt mal e un

6. Citeşte *după mine* cuvintele: – film, plic, calm, clar, glas, dalb, salt, plan, sclav, slab, colţ, glob, glonţ, club, plug.



Alcătuieşte şi alte propoziţii.

a) Un melc mare de oţel Batem ouăle cu el. (*telul*)

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul „1”.

V

ulpea îl pofti pe cocor la masă şi îi aduse nişte zeamă într-o farfurie întinsă. Geaba se strădui cocorul să apuce ceva cu ciocul său lung, iar vulpea linse totul într-o clipă. A doua zi, cocorul o pofti pe vulpe la el şi îi duse zeamă într-un ulcior cu gâtul strâmt. Botul vulpii nicicum nu încăpu în ulcior, dar ciocul lung al corbului îl goli la repezeală.

2. Citeşte şi memorează:

a) Ştrengarul de Lăbuş.

Are-n curte un culcuş.
Un culcuş de paie moi
Lâng-o ladă de gunoi.
Nu dă voie nimănui
Să intre-n culcuşul lui
Dacă vede o găină
O alungă prin grădină.
Latră vesel pe purcel
Că n-are culcuş ca el.
Iar în curtea noastră mare
El se crede cel mai tere.
Dar când vede bota lungă
Mârâie şi-o ia la fugă.

b) Luna lunecă uşor

Prin tufişul unui nor
Şi când luna lunecă
Lunca se întunecă.

c) Albă foarte albă.
Ca o salbă dalbă.
Moale se prăvale
Până colea-n vale.

3. Citeşte şi ghiceşte:

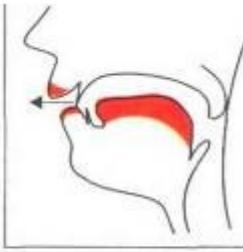
b) Cămăruţă de lemn tare Ţine hainele-n spinare, (*idulapul*)

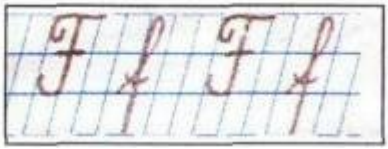
L

Liliana are lalele albe.

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu această literă. 3. Imităm *împreună* acest model:

F f





sfrr-sfrr

F – consoană

— Constrictivă

— Surdă

— Labiodentală

— Orală

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

fa	aş	af	fa	fa	fa	faţ	f
a		f	f a	ţa	a	fi	
fă	ăl	af	fa	fa	fa	faţ	f
a		f	ţa	ţa	a	fu	
fă	Il	Îl	fâ	fâ	fa	faţ	l
a		f	fă	ţă	a	e	
fe	el	el	fel	fe	fa	fel	f
e			fe	fe	a	fo	
fi	Ifi	If	fi	fi	fa	fi	1
		f	fi	fi	fa	fa	
fo	of	of	fo	fo	fa	fof	f
o		f	fo	fo	a	fă	
fu	u	uf	fu	fu	fa	fuf	f

’

fu f fu fu a fa
v v v e e e e e
+ e + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v +
+ v + v + v + v
c- c- c- c- c- c- c- c
const cons const dubl dubl dubl v dubl vr dubl V
v- v- v- v- v- co sc s
se dubl se se dubl nst vo h v2 v2-op
se const

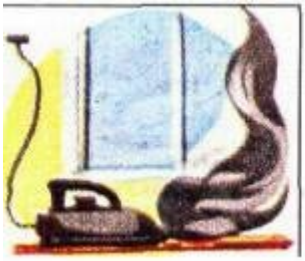
Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

— Fag, far, fân, fes, fier, fiert, film, fin, fiu, fix, foc, fulg, fund, fus;

— Jaf, praf, şef, coif, ciuf, stuf.

ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „f!



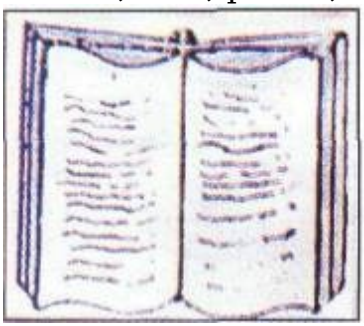
3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Fata, faşă, faţă, faptă, fazan, fălos, făraş, febră, fecior, fermă, fermoar, ficat, ficus, fidea, filă, filet, fileu, firmă, fisă, fişă, fizic, filtru, foaie, foame, focă, formă, forţă, fugă, fular, fulger, furaj, furcă, furou, fustă;

— Cafea, nufăr, scroafa, stofa, tufa, bufet, cafea, defect, profet, rufe, şofer, afiş, dafin, profil, profit, sfătos, sifon, tifon, vifor;

cinematograf foarfecă elefant fasole

— Pilaf, tarif, pantof, burduf.



foale tri-foi cartof

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Fabrică, faianţă, familie, farfurie, farmacie, fâşie, fântână, felicitare, februarie, felinar, ferestrău, fereastră, fericit, figură, fizică, fiolă, foarfece, fotografie, funie, furnică, furios, furtună;

— Afacere, afară, agrafa, garoafa, calorifer, catifea, diferit, portofel, profesor, somnifer, suferinţă, afine, caligrafie, certificat, definiţie, diafilm, ofiţer, casetofon, coafor, uniformă, microfon, şifonat, pufuleţi, afumat, difuzor, refuzat;

— Autograf.

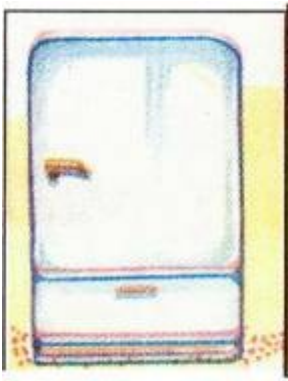
A

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „f? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

—

fragi raft vârf

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „f în combinaţie cu alte consoane după modelul:



frigider freamăt franzela frunza

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera „f”?

— A-lat, as-alt, bâr-a, chilă, chi-tea, con-lict, del-in, je-t-a, or-an, parum, potă, re-ren, s-eclă, s-arşit, sulet, al-abet, as-inţit, buniţă, con-ecţii, înflorit, inormat, orelinat;

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „f \ Pe raft este un fiert.

6. Citeşte după mine cuvintele:

— Frig, fript, frac, franc, frânt, front, fruct;

— Sfert, sfat, sfânt, moft.

Fratele meu este şef.

Fusta este din stofă.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

V-consoană – constrictivă – sonoră – labiodentală – orală

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

va av au va vă vă vă v
. a v va va va vu
vă av au vă vă va vă v
ă v va vă va va
va m În vi vi vă viv v
ă v vă va a vo
ve E ev ve ve va ve v
ve v ve ve v a vă
vi Ivi Iv vi vi va viv v
v vi vi a va
vo ov ov vo vo va vo v
o v vo vo va vi
vu uv uv vu vu va vu v
u v vu vu va ve
v v v e e e e e
+ e + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v +
+ v + v + v + v
c- c- c- c- c- c- c- c
const cons const dubl dubl dubl dubl vr dubl
v- v- v- v- v- V- sc v
se dubl se se dubl const h v2 –ee v
v2-se const op

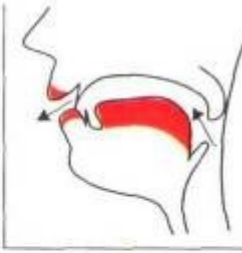
Notă: ceonsoana; vvocală; constconstantă; scân serie; club) – dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

— Val, vals, vas, văl, văr, vânt, vârf, vechi, verb, vers, vest, veac, vin, vis, viu, voi, vot, voal;

— Grav, sclav, mov.

V v



VJJ-Vij vai-vai

bravi

I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model:

această literă.

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „v”.

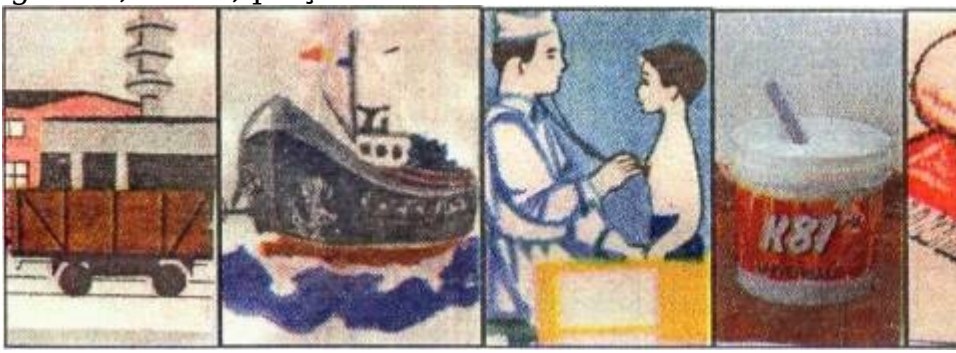
3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le!

— Vacă, vagon, vale, vamă, vană, vapor, vară, varză, vată, vatră, văduv, văzduh, vânat, vârstă, vecin, venă, venit, venin, verde, vesel, veşnic, vie, viaţă, vilă, vişin, vite, voce, volan, voie, vorbă, votcă, vulpe, vultur;

— Oval, tavan, tavă, ţeavă, avânt, cuvânt, guvern,

proverb, fluviu, lovit, silvic, bivol, bravo, divoiţ, izvor, zăvor, avut;

— Bolnav, firav, păstrăv, elev, motiv, naiv, pasiv, activ, beţiv, gârbov, văduv, pleşuv.



va-gon na-vă bolnav vop-sea covor morcov

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Vacanţă, valiză, valută, vânzător, vedetă, vehicul, vestiar, verighetă, veterinar, veveriţă, viitor, viperă, violet, virgulă, viteză, vizită, vitamine, viroză;

— Avantaj, bolnav, livadă, nevastă, primăvară, savarine, locomotivă, avere, castravete, chiuvetă, poveste, otrăvit, revistă, zugrăvit, avocat, revoluţie;

— Detectiv, negativ, pozitiv.

A

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „v”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

vioară colectiv vinete avion

vrea zvelt

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul c’v” în combinaţie cu alte consoane după modelul:

vreme viăbii vârfuri

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera

„V”?

— Con-oi, co-rig, ac-ariu, conser-a, inalid, înăţător, inelit, piniţă, ser-iciu, ser-itor.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „v”. Vecina mea are un mov.

e grav bolnav.

Vivi dovleac şi morcovi.

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

— Vreasc, vrăji, vraci, vrac;

— Nervi, serviciu, clovn, zvon.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „f şi „p”.

fa -pa	afa- apa	af-ap	faf-pap	fa pa
fa -pă	afa- ăpă	af-ap	faf-păp	fa ţă
râ pă	Îfă-îpă	Ar /v îf-ip	fâf-pâp	râ pă
fe pe	efe- epe	ef-ep	fef-pep	fe pe
fi- pi	Ifi-ipi	If-ip	fif-pip	fi pi
fo po	ofo- opo	of-op	fof-pop	fo po
fu -pu	ufu- upu	uf-up pup	fuf-	fu pu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

fecior picior stuf stup

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Far-par, fin-pin, fix-pix, fost-post, fur-pur, face-pace, fată-pată, ficat-picat, filă-pilă, fus-pus, ceafaceapă.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „f şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „p”.

— Delfin, rupe, ofilit, femeie, plug, sfat, suport, pelin.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „f şi „p”.

— Pantofi, parfum, perfect, tipografie, portofel, pilaf;

— Faptă, praf, poftă, piftie, friptură, puf.

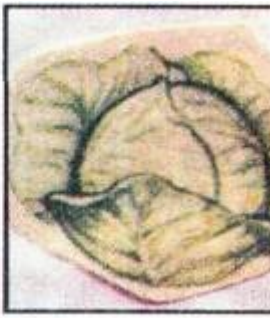
V – B

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul V şi „b”.

va	ava-	av-	vav-	va	-ba
aba	ab	bab	ba		
vă	avă-	av-	văv-	vă	bă
ăbă	ab	băb	bă		
vâ	Înă-îbă	Înîb	viv-	vâ	bă
		bâb	bă		
ve	eve-	ev-	vev-	ve	-be
ebe	eb	beb	be		

vi-	Ivi-ibi	Iv-ib	viv-bib	vi	bi
vo	ovo-	ov-	vov-	vo	-bo
obo	ob	bob	bo		
vu	uvu-	uv-	vuv-	vu	-bu
ubu	ub	bub	bu		

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



vară varză barză

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Val-bal, var-bar, vas-bas, vis-bis, voi-boi, vot-bot, vibbilă, votez-botez, covor-cobor, slav-slab.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „v” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „b”.

— Izvor, buzunar, catifea, limbă, albastru, castravete, schimb, năvală, bulion, avere, valiză, ciorbă.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul V şi „b”.

— Bolnav, gârbov, bulevard, vorbă, vrabie;

— Verb, bravi, adverb, proverb.

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „f7 şi „v”.

fa	afa-ava	af-av	faf-vav	fa
va				-va
fa	afa-ăvă	af-av	faf-văv	fă

-vă ră

fa Îfă-îvă Îf-îv fâf-vâv fa

vă vă

fe efe-eve ef-ev fef-vev fe

ve ve

fi- Ifiivi If-iv fif-viv fi

vi vi

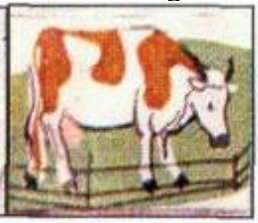
fo ofo- of-ov fof-vov fo

vo ovo vo

fu ufu- uf-ul fuf-vuv fu

-vu uvu vu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



facă vacă file vile

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Far-var, fin, vin, fiu-viu, foi-voi, fată-vată, fmă-vină, fază-vază, fise-vise.

4. Asociază sunetul sonor „v” de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferenţiază sunetul surd „v” de cel sonor „f”.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „f şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „v”.

— Fală, cafea, puf, bun, tavan, avion, vamă, detectiv, autograf, covor, covrig, alfabet, vin.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „f” şi V!

— Firav, efectiv, vifor, definitiv, favorit;

— Vârf.

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul „f iar pe alta care conţin sunetul „v”.

U

rmărit de vânători, un cerb se ascunse într-o vie. După ce vânătorii trecură de el fără să-l vadă, cerbul se apucă să rumege câteva foi de viţă. Auzind foşnet de frunze, vânătorii se gândiră: „N-o fi vreo sălbăticiune ascunsă după butuc?” şi traseră într-acolo, rănindu-l pe cerb. Şi îşi spuse cerbul, în timp ce-şi dădea sufletul:

a) Cine stă la colţ de stradă, Toţi copiii să îl vadă, Să se-oprească din galop şi să treacă pe la stop. (semaforul)

b) Roş, albastru sau vărgat Stă întins pe lângă pat (covorul)

— Am fost pedepsit după merit. Căci am vrut să mănânc frunzele, care cu puţin înainte mi-au salvat viaţa.

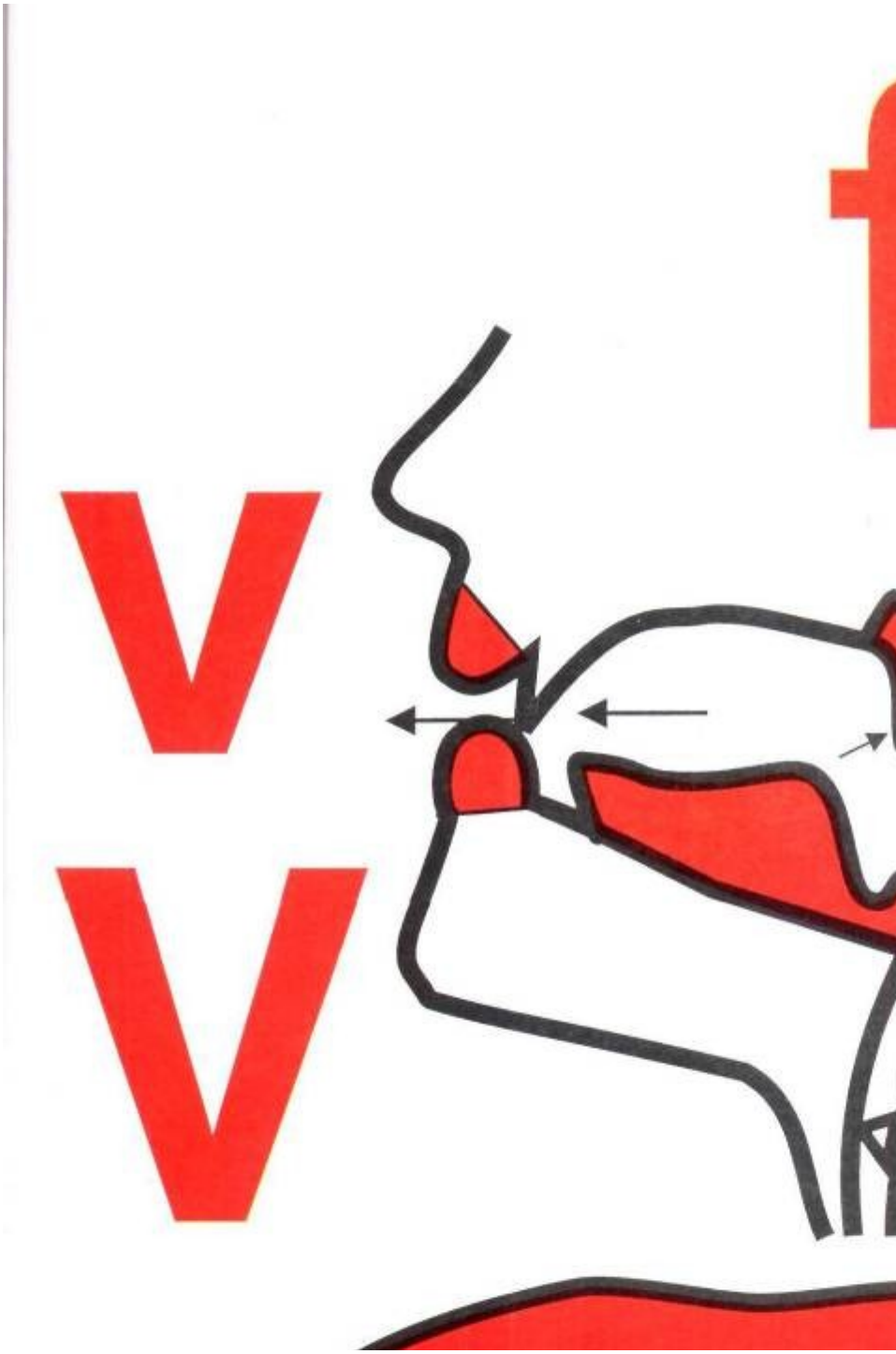
2. Citeşte şi memorează:

a) Fâlfâie din floare-n floare
Două flăcări zburătoare
Colea-n curcubeu
Zboară, cad, zboară mereu.

S-au oprit, iată, pe-un fir.
Subţirel de trandafir
Ce-au făcut, cum s-a brodit?
Trandafirul a-nflorit!

b) Fulger roşu printre
Este veveriţa prieteni!
Pe-o creangă elastică
Face-n zbor gimnastică
Vântul vâjâie prin braz
Îi şopteşte: ai să cazi!
Vulpea cu priviri vicler
O pândeşte printre ger
Stând cu ochii pe vecin
Doar i-o cade-n vizuină

3. Citeşte şi ghiceşte:


V
V

Fănică face foc fără fum.
yvvasile vine vineri la voi.
s
1. Cum face?
2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model: această literă.
Sconsoană
— Orală
— Siflantă
— Anterolinguală
— Dentală inferioară
— Surdă
— Constrictivă s-s-s
II. ETAPA DE CONSOLIDARE
1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

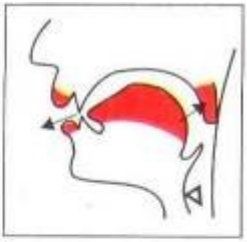
ŞI	Îşi	Is	si	si	sis	sis	ş
		s	si	i	i	să	
se	es	es	se	se	şi	se	s
te		s	sc	se	si	su	
să	În	Îs	sâ	sâ	şi	sâ	s
să		s	să	să	si	so	
să	ăs	as	să	să	şi	să	s
ă		s	să	să	-şi	se	
să	as	as	sa	sa	şi	sa	c
a		s	sa	să	şi	să	
se	os	os	so	so	sis	so	s
o		s	so	o	si	si	
su	us	us	su	su	sis	su	s
u		s	su	u	si	să	
v	v	v	e	e	e	e	e
+ e	+ e + v + e	+ v + e + v + e+ v + e+ v + e+ v +					
			+ v	+ v	+ v	+ v	
c-	c-	c-	c-	c-	c-	c-	c
const	cons	const	dubl	dubl	dubl	dubl	dubl v
v-	v-	v-	v-	v-	v	vr	s
se	dubl	se	se	dubl	1	–ech v2	v2-op
					const		
					v2	co	

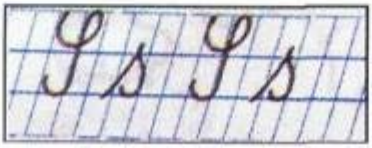
-se nst

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; scân serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

S s





piss-piss simţ, sec, seu, sân, sârb, sat, soc, soi, sol, somn, soţ, sos, sun, suc; – vis, zis, fes, des, râs, as, ceas, glas, gras, pas, vas, cos, os, dos, gros, jos, rus, sus, fus. Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „s”.

s

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Sifon, sincer, sirop, singur, seară, secret, senin, seră, sertar, sete, sânge, sârbă, sârmă, săpun, sărac, sărat, saltea, salut, sapă, sare, sacou, soacră, sobă, soldat, soră, suflet, sughiţ, supă, sunet;

— Cosit, desen, desert, şase, vesel, casă, clasă, masă, plasă, dosar, pasaj, peisaj, prosop, resort, cusut, ţesut;

— Cais, acces, compas, rămas, retras, miros, frumos, cosmos, compus, minus, rebus, virus, produs.

sită nisip deschis soare prosop te-pos

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Simpatic, seceră, secure, secundă, septembrie, serbare, seringă, serial, sâmbătă, sâmbure, sălbatic, săgeată, sănătos, săptămână, sărbătoare, salariu, salată, salcie, sandale, soluţie, solniţă, supărat, subţire, supieră, supozitor;

— Obosit, pisică, biserică, casetofon, esenţă, meserie, mătase, şosete, adresă, pasăre, episod, insulă, trăsură;

— Neînţeles, conştiincios, delicios, lipicios, norocos, bucuros, repaus.

5. Citeşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „s”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

—

sanie desagi contrabas

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

— Schi, schimb, scai, sclav, scor, scop, scurt, scump, scrum, sfert, sfânt, sfat, slip, slab, slav, sloi, smuls, spin, spirt, spart, sport, spor, stea, star, stup;

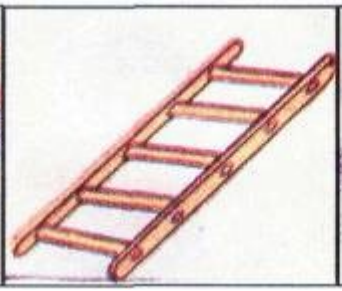
— Basm, bust, cost, disc, est, gest, post, rost, rest, test, trist, vest;

must

— Dans, prins, vals, puls, fals, ars, curs, mers, urs.

4 fi*» *

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „s” în combinaţie cu alte consoane după modelul:



schiuri scară scoală scufiţă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera

„S”?

— Abent, bacă, baton, cintit, co-tum, creată, de-culţ, fută, muncă, pe-car, vop-ea, ascuţit, apirator, bati-tuţă, bicuiţi, catene, gimnatică, mă-line, mu-taţă, na-ture, u-

turoi.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „s”. Sandu a o scrisoare.

El a scos din sos un

Vasile ne-a că soseşte diseară.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

Z – consoană

— Orală

— Siflantă

— Anterolinguală

— Dentală inferioară

— Sonoră

— Constrictivă

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. *Repetă* concomitent cu mine *silabele*:

ZI 1 IZ ZI ZI ZI ZI

Z1 Z Z1 Z1 Z1 ZO

ze ez ez ze ze zi zez

e z ze se i ză

ză Iz Iz zâ zâ zi zâz

ă z ză ză i zu

ză az az ză ză zi zăz

ă z ză ză i ze

za az az za za zi zaz

a z za za i zi

zo oz oz zo zo zi zoz

o z zo zo i ză

zu uz uz zu zu zi zuz

u z zu zu i za

v v v e e e e

+ e + e + v + e + v + e + v + e+ v + e+ v + e+ v +

+ v + v + v + v

c- c- c- c- c- c- c-

const cons const dubl dubl v dubl dubl dubl v

v- v- v- v- du v v1-

se dubl se se bl 1 –sch

const

v2 v2

-se – const op

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

— Zi, zic, zec, zeu, zar, zac, zor, zori;

— Azi, şezi, razi, cozi;

— Miez, breaz, văz, gaz, haz, roz, loz, uz.

Z

bzzz-bzzz

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model:

această literă.

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „z”.

zid

brazi

iz

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Zidar, zimbru, ziar, zece, zero, zestre, zână, zăvor, zare, zonă, zurliu, zumzet

— Azil, bazin, mezin, trezit, frizer, muzeu, criză, frunză, bluză, poză, priză, scuză;

— Aviz, botez, chinez, fumez, dansez, brodez, votez, trapez, o\az, izlaz, necaz, obraz, moloz, refuz, amuz;

zahăr vază pervaz zebră buze o-rez

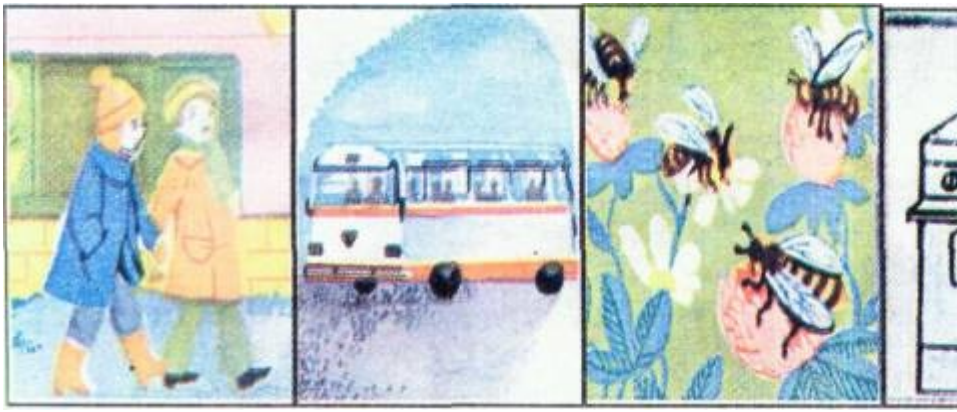
4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Zidită, zemoasă, zâmbeşte, zăpadă, zacuscă, zambilă, zoologică, zugrăvit;

— Muzică, ocazie, perfuzie, propoziţie, urzică, uzină, vizită, buldozer, jaluzele, amiază, batoză, mazăre, dormează, pauză, proteză, râzătoare, repriză, valiză, viteză, crizantemă, difuzor, prizonier, rezolvat;

— Desenez, japonez, cubanez, parfumez, cucuruz.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „z”? N04 tează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

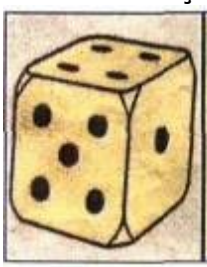


buzunar autobuz zuzie aragaz

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „z” şi „d”.

	zi-		Izi-idi		Iz-id		ziz-did		zi
di								di	
	ze		eze-		ez-		zez-		ze
de		ede		ed		ded		de	
	zâ		Izâ-îdâ		Iz-îd		zâz-		zâ
dă						dând		dă	
	ză		ază-		az-		ză z-		ză
dă		adă		ad		dăd		dă	
	za		aza-		az-		zaz-		za
da		ada		ad		dad		da	
	zo		ozo-		oz-		zoz-		zo
-do		odo		od		dod		do	
	zu		uzu-		uz-		zuz-		zu
du		udu		ud		dud		du	

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



zar dar raze rade roz rod

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Zac-dac, zor-dor, zero-dero, zaredare, pânză-pândă, bidon-bizon, caz-cad.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „z” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „d”.

— Gândac, gard, tare, zero, necaz, buzunar, frizer, astupat, zestre, drumeţ, preşedinte, durere, mânz.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „z” şi „d”.

— Desenez, dansez, dizolvat, danez, dormează,

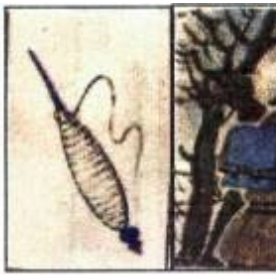
prizonier;

— Zid, zdreanţă, brazdă, gazdă, îndrăzneţ.

S – F

fa	afa-aşa	af-aş	faf-sas	fa-şa
fa	afa-ăsă	af-as	faf-săs	fa-şă
fâ	Îfă-îsă	Îf-îs	fâf-sâs	fâ-să
fe	efe-ese	ef-es	fef-ses	fe-se
şi-	Ifi-isi	If-is	fif-sis	fis-şi
fo	ofo-oso	of-os	fof-sos	fo-so
fu	ufu-	uf-us	fuf-sus	fu-
-su	usu			su

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



fuge suge fus sus

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare următoarele cuvinte:

— Fac-sac, fân-sân, foc-soc, fete-sete, şef-şes, puf-pus.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „f şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „s”.

— Cifre, cursă, poveste, cizme, frunză, defect, tătic, curios, busolă, cinematograf, fir, fes, chef, şatră.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în

care silabă se aude sunetul „fi şi „s”.

— Fălos, fisă, sifon, scroafa, fasole, furios, casetofon;

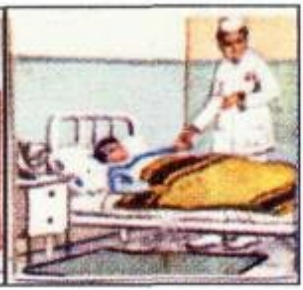
— Fes, fus, stuf, sfânt, fustă, festival, filosof.

S – Z

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi-zi isi-izi is-iz se-ze ese-eze es-ez sâză ăsă-ază ăs-az săză ăsă-ăză ăs-az să-za aşa-aza as-az so-zo oso-ozo os-oz i spune când auzi sunetul „s” şi „z”.

SI	ZI	SI
S	Z	Z1
se	—	se
s	Zez	ze
sa	—	sâ
s	Zâz	ză
să	—	să
s	Ză z	ză
sa	—	sa
s	Zaz	za
so	—	so
s	Zoz	zo
su	—	su
s	Zuz	zu

suzu usu-uzu us-uz



sac zac vase vaze

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Seu-zeu, spor-zbor, sarezare, seamă-zeamă, varsă-varză, oase-oaze, groasă-groază.

4. Asociază sunetul sonor „z” de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferenţiază sunetul sonor „z” de cel surd „s”.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază-le cu o linie pe cele în care auzi sunetul „s” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „z”. – şapcă, disc, zid, ascuns, pasăre, aragaz, salopetă, cuib, profesor, zăpadă, poză, necaz, viteză, soră, usturoi.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

sunetul „s” şi „z”. – zacuscă, desenez, scuză, sezon, senzaţie; – zestre, solzi, dansez.

s – z

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul „s” iar pe alta pe cale care conţin sunetul „z”.

G

ospodina îşi trezea lucrătoarele cu noaptea-n cap şi le punea la treabă îndată ce cocoşul cânta zorii de zi. Lucrătoarelor li se păru greu din cale-afară să se scoale aşa devreme şi se gândiră să-i ia viaţa cocoşului, ca să n-o trezească pe stăpână. Făcură întocmai, numai că nimeriseră mai prost: temându-se să nu doarmă mai mult decât trebuie, stăpâna le scula şi mai devreme pe lucrătoare.

b) Toată ziua el vopseşte Pereţii îi împodobeşte. [*ugravul*)

2. Citeşte şi memorează:

a) Toată-n alb, ca o poveste
Iarna vine fără veste.
Nici colet şi nici scrisoare
N-a trimis din lumea mare.
Până să ne dumirim
Noi, copiii, s-o primim.
S-a-nnorat aşa, deodată.

b) Azi, e ziua mamei m
Desenez un coş cu mer
Crizanteme mari şi pru
Şi-apoi struguri şi alun

c) Plânge, plânge de ne
Omul de zăpadă gras:

Fără noimă zarea toată.
Şi-apoi a-nceput să cadă
Câte-un mic fulg de zăpadă
Iar dacă priveşti acum
Este totul alb pe drum.

„— Cine m-a muşcat de
Iepuraşul face haz
Şi mănâncă morcov ras

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Ci-n se află-n orice casă Stă cu oaspeţii la masă. (*scaunul*)

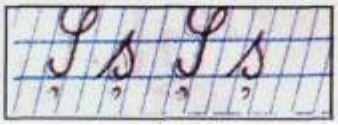
Sorina scrie o scrisoare Sandei.

I’ Zoica a auzit un zumzet.

s

2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model: această literă.

Ş – consoană
— Orală
— Şuierătoare
— Prepalatală
— Surdă
1. Cum face?



şşş-şşş
— Constrictivă ş-ş-ş-şi

şut coşi duş

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

şu	uş	uş	şu	şu	şu	şu	ş
u		ş	şu	şu	şu	şi	
şo	aş	oş	şo	şo	şu	şo	ş
a		ş	şo	şo	şu	şă	
să	Îş	ÎŞ	şâ	şâ	şu	şâ	ş
ă		ş	şă	şă	şu	şe	
să	ăş	aş	şă	şă	şu	şă	ş
ă		ş	şă	şă	şu	şo	
şa	aş	aş	şa	şa	şu	şa	ş
a		ş	şa	şa	şu	şu	
se	es	ea	şe	şe	şu	şe	ş
te		ş	şe	şe	şu	şă	
Şi	Îşi	Iş	şi	şi-	şi-	şi	ş
		ş	şi	şi	şu	a	
v	v	v	e	e	e	e	e
+ e	+ e + v + e	+ v	+ e + v	+ e + v	+ e + v	+ e + v	+ e + v +
			+ v	+ v	+ v	+ v	
c-	c-	c-	c-	c-	c-	c-	c
const	cons	const	dubl	dubl	dubl vr	dubl vr	dubl v

v- v- v- v- v- co sc ş
se dubl se se dubl nst vree h v2 v2-op
const

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

— Şoc, şold, şort, şa, şah, şal, şanţ, şef, şes, şir;

— Ruşi, duşi, roşi, râşi, graşi, paşi;

— Tuş, pluş, coş, moş, fâş, laş, naş, greş, griş.

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „ş”.

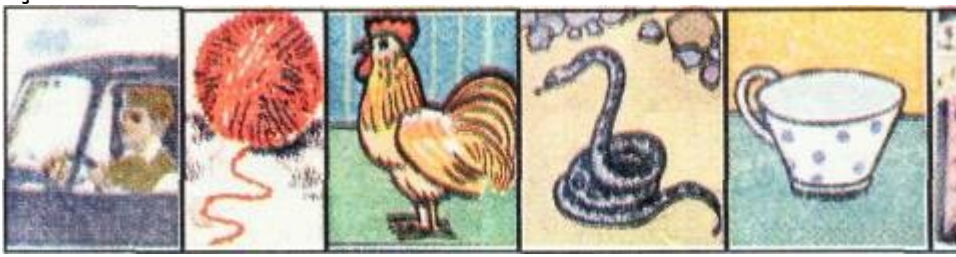
s

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Şurub, şură, şuncă, şosea, şomer, şoaptă, şampon, şapcă, şapte, şaten, şervet, şerif, şina, şiret, şiroi;

— Uşor, guşă, uşă, broşă, faşă, coşar, ghişeu, deşert;

— Picuş, balmoş, paloş, strămoş, făraş, fruntaş, gingaş, locaş, vrăjmaş, poştaş, cireş, vameş, pietriş, sandviş.



şofer ro-şu cocoş şarpe ceaşcă o-raş

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Şuieră, şosete, şoricei, şopârlă, şobolan, şampanie, şantier, şaptezeci, şezătoare, şifonat;

— Muşuroi, păpuşă, paraşută, beţişoare, capişon, puişori, cămaşă, cenuşă, eşarfa, paşaport, greşeală, căptuşeală, muşeţel, poştă, preşedinte, maşină, ieşire;

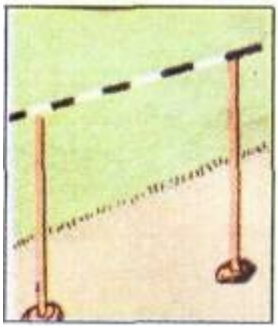
— Gălbenuş, bătăuş, cărăbuş, lăcătuş, tovarăş, chiriaş, băştinaş, drăgălaş, nărăvaş, uriaş, volănaş.

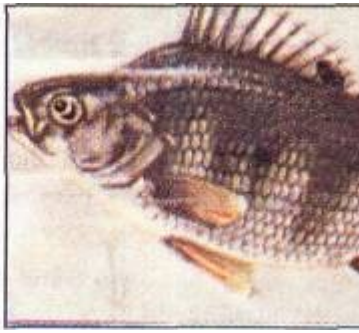
5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „ş”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

—

şaretă căluşar mărţişor copilaş

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „ş” în combinaţie cu alte consoane după modelul:





ştachetă şterge ştiucă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera v

— Bel-ug, cle-te, clocă, cretin, cucă, detept, duman, frică, gâte, moneag, mutar, picot, plan-a, potă, pucă, sfâr-it, ca-caval, căp-una, lini-te, mucată, pe-teră.

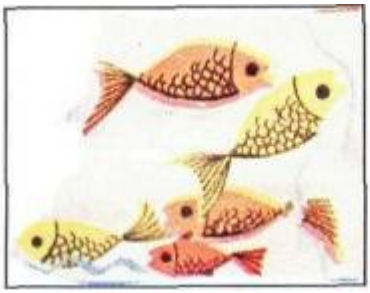
9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „ş”. În coş sunt şapte ştie nişte poveşti.

Şeful are roşu.

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

— Şnur, stres, ştirb, ştrand;

— Chioşc, muşchi, paşti, ceşti.



ştiu peşti urşi

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model:

această literă.

J – consoană

— Orală

— Şuierătoare

— Prepalatală

— Sonoră

J j

— Constrictivă

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

ju	uj	uj	lui	juj	juj	juj	ju
u			u	tl	u	a	
j°	oj	«j	joj	j	juj	joj	jo
o			ojo	o	u	ă	
jă	Îj	Îi	jâj	jâj	juj	jâj	jâ

ă ă ă u e
Jă ăj ăj jăj jăj juj jăj j
ă ă ă u i
ja aj ai jaj jaj juj jaj j
a a a u o
je ej ei jej jej juj jej j
e e e ”. ă
Îi Iji U jij jiji juj jij j
i li 11
v v v e e e e e
+ e + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v +
+ v + v + v + v
c- c- c- c- c- c- c- c
const cons const dubl dubl dubl v. dubl vr dubl
v- v- v- v- v- co sc v
se dubl se se dubl nst v2 h v2 ee v2
se co o
nst

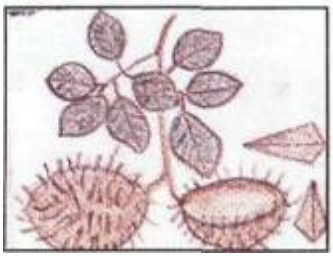
Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

— Jug, jur, jos, joc, jaf, jar, jeg, jir;

— Ruj, bej.

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „j”.



Jir bej

203

coji

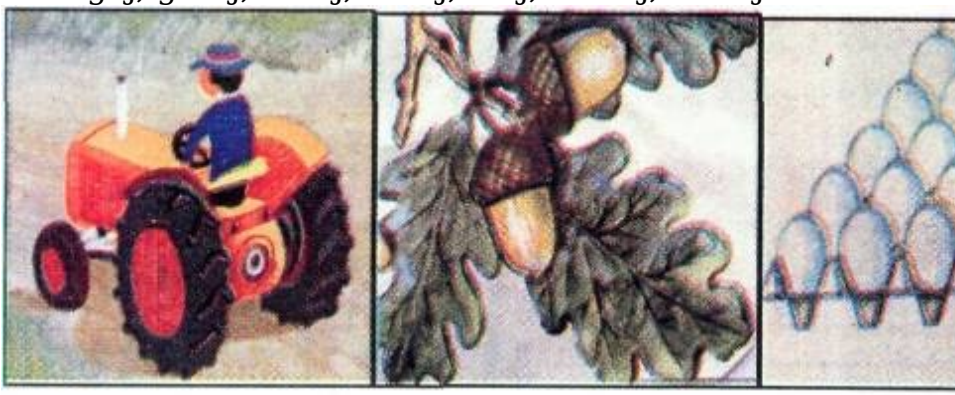
J – 3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Jupă, juriu, jurnal, junglă, joacă, jocheu, jale, jeleu, jenă, jerseu, jertfa, jignit;

— Ajun, dejun, ajuns, bujor, cojoc, grijă, lojă, plajă, rujă, lujer, obraji, grijă;

jachetă patinaj pijama

— Bagaj, garaj, curaj, baraj, etaj, limbaj, masaj.



4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Junior, jumară, jumătate, judecător, jurământ, jăratic, japonez, jaluzele, jefuit, jerpelit;

— Ajutor, angajat, rujeolă, pajişte, prăjitură, vrăjitoare;

— Avantaj, ambalaj, decalaj, utilaj, traforaj, tatuaj, personaj, cartilaj.

V e §

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „j”?

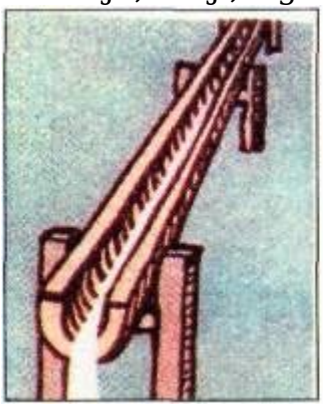
Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

—

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

— Jder;

— Grajd, dârji; – gânj.



jgheab mânji franjuri

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „j” în combinaţie cu alte consoane după modelul:

Înjumătăţită înjosesc lenjerie

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera

— J”?

— Ad-un, franuri, înurătură, înconurat, înunghiat, dro-die, câr-a, for-a, vră-maş, te-ghea, inecţie, prime-die, mi-loc.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „j”. Jeanei este bej.

Jean a ajuns la Cluj la opt şi

Jerseul şi sunt în bagaj.

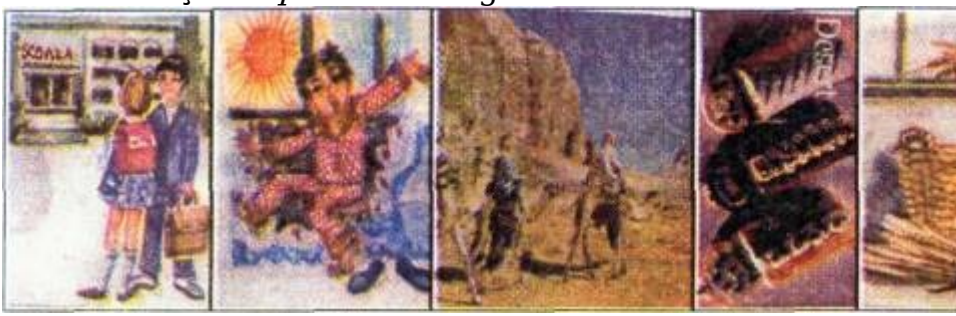
Alcătuieşte şi alte propoziţii.

ş – s

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „ş” şi „s”.

şu	uşu-	uş-	şuş-sus	su	-su
usu	us			su	
şo	oşo-	oş-	şoş-sos	şo	-se
oso	os			so	
şa	aşa-	aş-	şaş-sas	şa	-sa
aşa	aş			sea	
şă	ăşă-	ăş-	şăş-săs	şă	să
ăsă	as			să	
şi	Îşă-îsă	Îş-	şâş-sâs	şi	să
	îs			să	
se	eşe-	eş-	şeş-ses	şe	-se
ese	es			se	
şi-	Işi-isi	Iş-	şiş-sis	şi-	şi
	is			şi	

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



şcoală scoală deşert desert coş cos

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Şoc-soc, şosea-sosea, şură-sură, peşte-peste, fişă-fisă, paşte-paste, muşcă-muscă, creşte-creste, pişc-pisc, duş-dus, laş-las, naşnas, pluş-plus.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „ş” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „s”.

— Bască, peşte, frumos, puşcă, leneş, puişori, norocos, pescar, peşteră, pasăre, faşă, festival, şapcă, bucuros, şantier.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „ş” şi „s”.

— Sacoşă, şase, meseriaş, înveseleşte, ruşinos, bastonaş, soseşte, povesteşte, şosea, ostaş, rostogoleşte, străluceşte, streaşină;

— Saşi, şes, şters, coseşte, oboseşte, soseşte, găseşte, cosaş, însuşi, desiş, istoriseşte, plictiseşte, mărturiseşte.

J – z

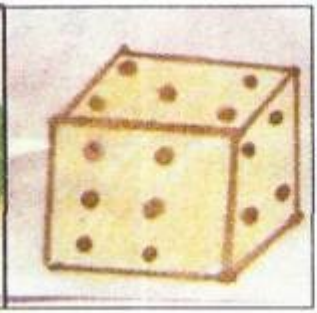
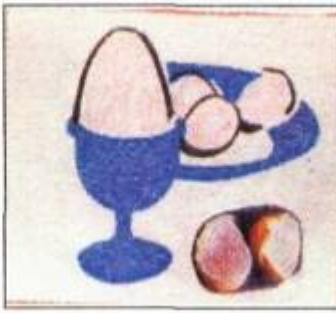
1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „j” şi „z”.

jil UJU- uj-uz JUj- JU – ZU UZU ZUZ ZU

jo ojo-ozo oj-oz joj-zoz jo

-zo				zo	
	ja	aja-aza	aj-az	jaj-zaz	ja
-za				za	
	jă	ăjă-ăză	ăj-az	jăj-ză z	jă
ză				ză	
	V	V /\ A	Îj-îz	jâj-zâz	jâ
– A.	A			ză	
	ja	Îjaiza			
-za					
	je-	eje-eze	ej-ez	jeizez	je
ze				ze	
	ji-	Iji-izi	Ij-iz	jij-ziz	jiz
zi				i	

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

jar zar coji cozi

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Jale-zale, mânzmânji, breaz-breji.

4. Asociază sunetele sonore „j” şi „z” de mişcările produse la nivelul gâtului.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „j” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „z”.

— Pânză, birjă, castane, cazane, teşghea, înjghebat, pesmet, trapez, patinaj, injecţie, rezolvat, zvon.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „j” şi „z”.

— Jaluzea, japonez, rujez;
— Aranjez, avantajez, deranjez, încurajez, forjez.
S – J

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „ş” şi „j”.

Ş	UŞU-	UŞ-	ŞUŞ-	Ş
U-JU	UJU	UJ	juj	UJU
şo	oşo-ojo	oş-oj	şoş-joj	şo
-jo				jo
şa	aşa-aja	aş-ai	şaş-jaj	şa
-ja				ja
să	ăşă-ăjă	ăş-aj	şăş-jăj	şă
-jă				jă
şa	Îşă-îjă	\ /V	şâş-jâj	V
-ja		1 Ş-		A
	1J			şa
				ja
se	eşe-eje	eş-ej	şeş-jej	şe
-je				je
şi-	Işi-iji	Iş-ij	ŞIŞ-jij	Şi
ţi				ji

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

şir jir păţitură prăşitură

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Şoc-joc, şale-jale, şură-fură, şapcă-japcă, coşi-coji, coş-coji, prăjit-prăşit.

4. Asociază sunetul sonor „j” de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferenţiază sunetul surd „j” de cel sonor „ş”.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „ş” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „j”.

— Bujor, garaj, cămăşi, mână, lojă, paşaport, şosea, joacă, lenjerie, greşeală, linişte, jurământ, jir, vişin.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „ş” şi „j”.

— Şomaj, veştejit, dojeneşte, vrăjmaş, jucăuş, jefuieşte, jigneşte;

— Pajişte, cojeşte, necăjeşte, prăjeşte, rotunjeşte.

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul „ş” iar pe alta pe cele care conţin sunetul „j”.

U

n şoricel pricăjit roase duşumeaua şi făcu o deschizătură în ea. Trecu printr-însa şi găsi mâncare din de ajuns. Numai că a) Cine îşi câştigă banul Mânuind atent volanul?

(Joferul)

b) Jucăuşă şi şireată Jumuleşte ziua toată. (*vulpea*)

şoarecele era cam lacom şi mâncă până se umfla. Când se lumină de ziuă, şoarecele dădu să se întoarcă acasă, dar burta umflată nu-l mai lăsă să treacă prin deschizătură.

2. Citeşte şi memorează:

a) De dimineaţă s-a sculat.

Să meargă la şcoală.
Cocoşul meu împintenat
Oricând mă scoală.

Cu cântec mare şi grăbit

b) Eu mă joc

} n cojoc.
Dar deodată aud: poc
Mi s-a rupt cojocul.
Se vede mijlocul!

Ca de cocoş
Pe care el l-a moştenit
Din moş-strămoşi

Ceasornic este. Aţi ghicit!
Eu, îl cunosc de ani şi ani.
Căci, oricine a citit
„Punguţa cu doi bani”.

c) Jucăria fără vină
Plânge singură-n vitr
Iar pe stradă, un copi
Se apropie tiptil.
Se privesc apoi cu jin
Ea clipind şi el clipin
— Jucăria mea frumo
O să ne jucăm acasă!

3. Citeşte şi ghiceşte:
Şerban are şapte cocoşi. (Jianu se joacă cu jucării.

S

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model:

această literă.

Ţ – consoană

— Orală

— Africată

— Anterolingvală

— Surdă

— Semioclusivă ţac-ţac

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

te	et	eţ	ţe	ţe	ţe	ţeţ
c		ţ	ţe	ţe	e	ă
ţi	Îţi	Iţ	ţiţ	ţiţ	ţe	ţiţe
			i	ţi		u
că	ăţ	ăţ	tă	ţâ	ţe	ţâţ
ă		t	ţă	ţă	e	i
că	ăţ	ăţ	ţă	ţă	ţe	ţăţ
ă		ţ	ţă	ţă	e	e
ţa	aţ	aţ	ţa	ţa	ţe	ţaţ
a		ţ	ţa	ţa	e	o
ţo	oţ	oţ	ţo	ţo	ţe	ţoţ
o		ţ	ţo	ţo	e	ată
tu	uţ	uţ	ţu	ţu	ţe	ţuţ
u		ţ	ţu	ţu	e	a
v	v	v	e	e	e	e

+ e + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + e + v + v + v + v

c- c- c- c- c- c- c-

const cons const dubl dubl v dubl dubl dubl

v- v- v- v- du vr vre

se dubl se se bl const ch v2 –se v2-se const

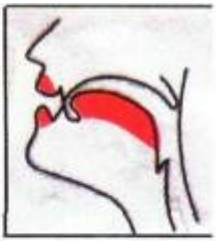
Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse.

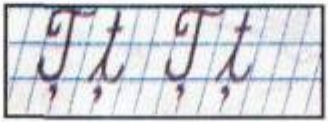
2. Pronunţă *după mine* cuvintele:

ţar, ţărm, ţel, ţes, ţip, ţol; roţi, soţi;

zaţ, creţ, hoţ, moţ, soţ, puţ, struţ.

Ţ ţ





chiţ-chiţ

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „ţ”.

ţap fraţi braţ

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Ţară, ţambal, ţânţar, ţeavă, ţeapă, ţesut, ţigan, ţiglă, ţine, ţintă, ţinut, ţipă, ţuică;

— Iţari, aţă, faţă, viţă, raţă, căţel, oţel, şniţel, viţel, cârnaţi, saboţi, răţoi;

— Coteţ, isteţ, mistreţ, bănuţ, căluţ, căruţ, drăguţ, pătuţ.

ţăran piaţă crivăţ

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Ţarină, ţăran, ţelină, ţigară;

— Brăţară, actriţă, căruţă, căsuţă, fustiţă, grădiniţă, verdeaţă, băieţel, bănăţean, cetăţean, costiţe, fundiţe, tşieţei, tărâţe, ascuţitoare, beţişoare, bucăţică, emoţie, informaţie, staţie, tradiţie, transpiraţie, biscuiţi;

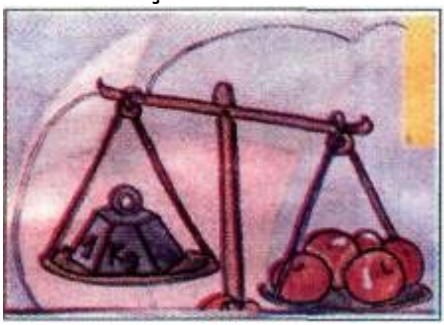
— Cântăreţ, săculeţ, certăreţ, nătăfleţ, pliculeţ, pufiileţ, brăduleţ, sătuleţ.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „ţ”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

veveriţă brăduleţ ţărancă clopoţel

munţi

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „ţ” în combinaţie cu alte consoane după modelul:



balanţă părinţi asfinţit

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera

— Bol-ar băl-al, for-a, bărbân-a, distan-a, esenţă, şedin-a, vacan-a, voin-a, cumin-i, con-inut, despărit, dic-ionar, direc-le, infec-le, împărit, subire.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „ţ”. Dănut tine

9 5

În sunt mulţi băieţi cuminţi.

9 9 9

ţâţâie pe ţâţână.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

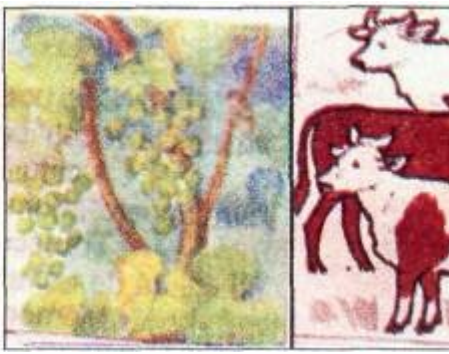
T – T

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „ţ” şi

ţa-ta aţa-ata aţ-al ţaţ-tat ţa ţa

ţătă ăţă-ătă	ăţ-al	ţăţ-tăt	ţă tă
ţitică îţă-îtă	Îţ-ît	ţâţ-tât	ţâ ţă
te-te eţe-ete	eţ-et	ţeştet	fe te
ţi-ţi iţi-iti	Iţ-it	ţiţ-tit	ţi n
ţo-te oţo-oto	oţ-ot	ţoţ-tot	ţo to
ţu-tu uţu-utu	uţ-ut	ţuţ-tut	ţu tu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



ţip tip viţe vite

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Ţel-tel, laţe-late, faţă-fată, raţărată, şorţ-şort.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „ţ” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „t”.

— Căţel, cretă, suport, căluţ, cald, salt, cântec, ţânţar, desculţ, adult, şniţel, spaţiu, sparte, restaurant, must.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „ţ” şi „t”.

— Ţintă, ţesut, bentiţă, certăreţ, actriţă, atenţie,

cetăţean, distanţă, fustiţă, îngheţată;

— Bălţat, asfinţit, pătuţ, mistreţ, împărţit, ascuţit.

ţa-	aţa-aşa	aţ-	ţaţ-sas	ţa	sa
ţă	ătă-ăsă	ăţ-	ţăţ-săs	ţă	să
n /	Iţa-isa	V, /	tât-sâs	ţâ	v ţa-sa
	9	as	9 9	să	
		!			
			ltlă		
			9		
te-	eţe-ese	eţ-	ţeţ-ses	ţe	se
ţi-	Iţi-isi	Iţ-	ţiţ-sis	ţis	şi
		is		i	
ţo-	oţo-oso	oţ-	ţoţ-sos	ţo	se
		os		so	
ţu-	uţu-usu	uţ-	ţuţ-sus	ţu	su
		us		su	

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

ţap sap raţe rase

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Ţol-sol, ţar-sar, ţară-sară, puţ-pus.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „ţ” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „s”.

— Broască, groază, braţe, mistreţ, biscuit, ascultătoare, smuls, mulţi, cântăreţ, insulă, pisică.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „ţ” şi „s”.

— Ţesut, mustaţă, staţie, solniţă, măsuţă, soluţie, distanţă, înţeles, prinţesă, subţire, isteţ, suprafaţă, suliţă;

— Ţes, simţ, soţ, struţ, poliţist, încolţesc, amorţesc, grăsuţ.

c.

tat-ceace tăcea tet-cieci tecie

5 5 5

titceice ticei

— 5 5

ţoţ cioci – ţocio ata-acea aţ-ace ăţ-ăce

V, /.

Ît-ice eţ-ece iţ-ice ot-oce

*

ut-uce ta-cea te-cei ţicie ţo-cio tu-ciu eţe-ecie iţi-icei oto-ocio

5

utu-uciu tutciuci tuciu

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Ţiapă-ceapă, ţine-cine, ţel-cel, culţi-culci, roţi-roci, faţă-face, înţeapă-înceapă, sotsoci, zaţ-zaci, plăţi-plăci.

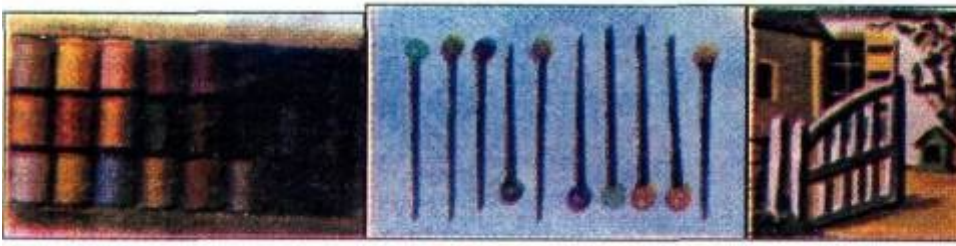
4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „ţ” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „e”.

— Cerne, circ, crengi, creţ, faţă, ţelină, măceşe, verdeaţă, francez, plăcinte, plăcuţe, pagină, cuţit, boboci, roţi.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „t” şi „e”.

— Ceaţă, băciţă, ţărănci, ţigănci, dulceaţă, cerculeţ, certaţi, exerciţii, cetăţean;

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



ate ace

poiţi porci

— Răciţi, cerţi, pociţi.

B

roasca ţestoasă se tot ruga de vultur să o înveţe să zboare. Vulturul o sfătui să renunţe, căci zborul nu 1 se potriveşte, dar broasca ţestoasă o ţinea un şi bună. Atunci vulturul o luă în ghiare, o ridică în văzduh şi îi dădu drumul de sus. Broasca ţestoasă căzu pe o piatră şi îşi zdrobi carapacea.

a) Frate mic al ceasului Amic al elevului De serviciu când e-n şcoală, Sună! Spune-ţi cum se cheamă? (*Clopoţelul*)

b) în clasă pe orişicine îl învaţă ce e bine. (*învăţătorul*)

2. Citeşte şi memorează:

a) Zilnic cu o periuţă
Dinţii curăţă-i uşor.
Căci de n-o faci, ei se strică
Şi te dor.

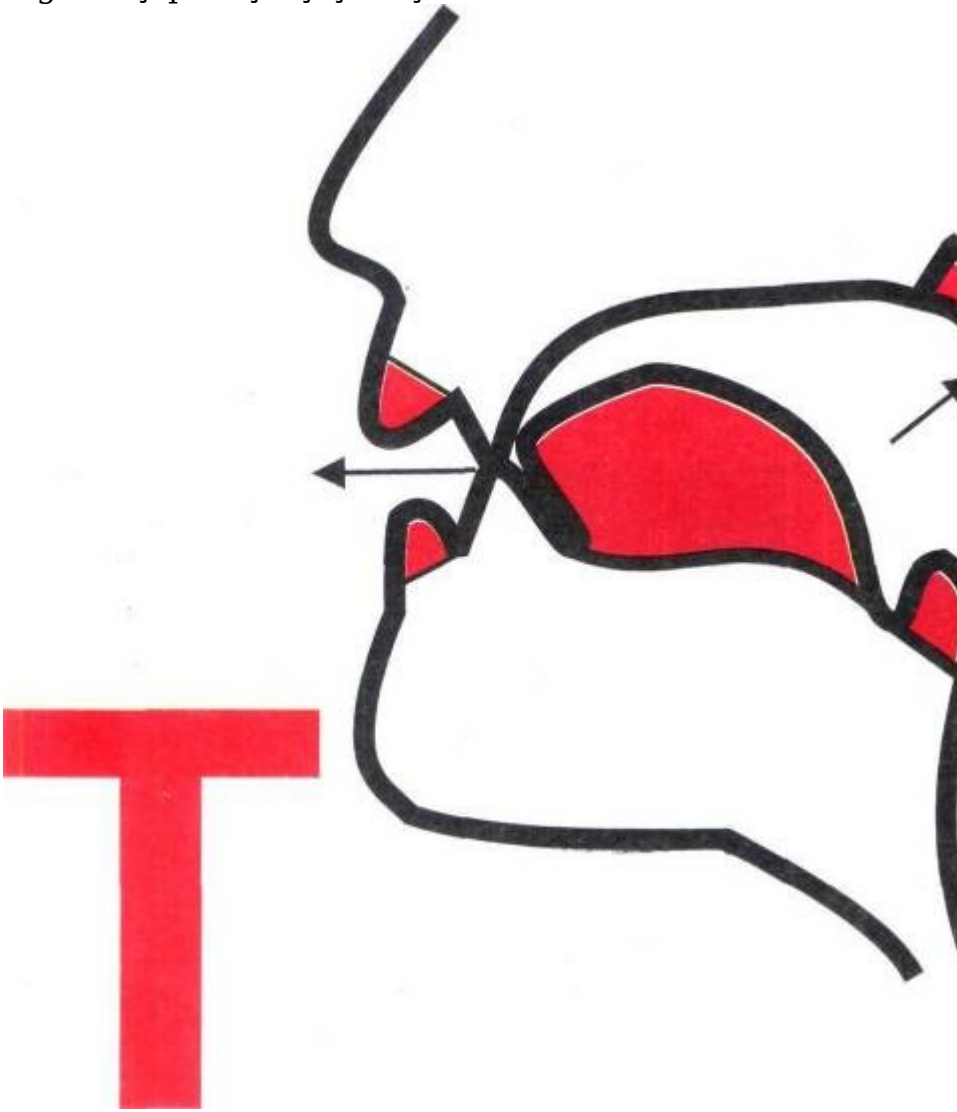
b) Fructe şi legume multe
Să mănânci îţi folosesc
Căci sunt bune, sunt gustoase

c) Mâinile de-ţi sunt
Când mănânci te-mb
Spală-te ades pe ele
Şi-o să-mi mulţumeşt

d) Larg să îţi deschizi
Seara când e să te cu
Aerul curat îţi face

şi hrănesc. Visurile dulci.

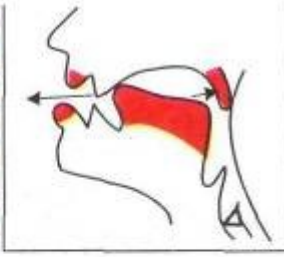
3. Citeşte şi ghiceşte:
fugulea ţopăie ţanţoş cu Ţiriac



Recunoaşte literele învăţate. Memorează:

Mai ţine ţinta
Şi Tanta ţinteste. îl

Ş
9 9 9 9
În ţânţar înţeapă, Chiriţă vrea apă.
KB9EBB
I. ETAPA DE EMITERE
1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit Imităm *împreună* acest model:
cu această literă
Ce – consoană Ci – orală
— Africată
— Prepalatală
— Surdă
— Semioclusivă cip-cip-cirip



cioc-cioc

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *deodată cu mine* silabele: cei icei ice cei ce ceicei ceicei ceicei ceiciu celi iceli

ce	ac	ac	ce	ce	cei	ce	
a	ea	e	a ce	acea	cea	acei	aceo
ci	oc	oc	ci	cio	cei	ci	
o	io	i	oci	cio	cio	ocei	ocei
ci	uc	uc	ci	ciu	cei	ci	
u	iu	i	uci	ciu	ciu	ucei	ucea
e	v	v	e	e	e	e	
+ v	+ e + v + e		+ v + e	+ v	+ e+ v	+ e+ v	+ e+ v
				+ v	+ v	+ v	+ v
c-	c-	c-	c-	c-	c-	c-	
const	cons	const	dubl	dubl	dubl	dubl	dubl
v-	v-	v-	v-	v-	*vr*	vf-	
se	dubl	se	se	dubl	const	sch	ee
					v2-	v2	
					se	– const	-op

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; se în serie; dubi dublă; op-opuse; vrvoeală nr. 1, v2-vocală nr. 2, Ci>2-consoană nr. 1, 2

2. Pronunţă *după mine* cuvintele: ceai, ciob, cioc, ciot, ciuf, ciur, ciut;

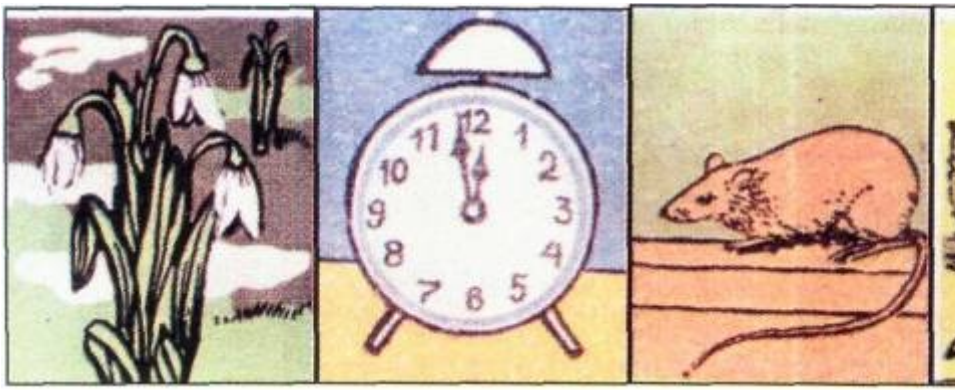
ceas mici, meci, beci, seci, baci, saci, raci, taci, roci, soci, coci, joci, foci, nuci, duci, cuci. Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „ce” sau „ei”.

maci

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

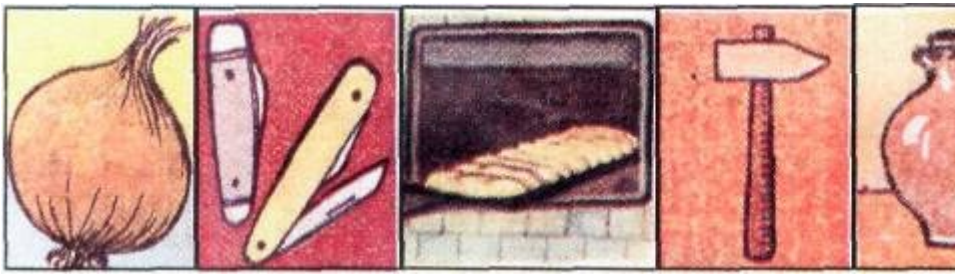
— Ceară, ceafa, ceată, ceainic, ceartă, ceaşcă, ceaun, cioban, ciocan, ciolan, cioară, ciulin;

— Vecin, ocean, cocean, pocit, sucit, ucis, zbucium, lăcit;



ghiocei ceasornic şoarece măceşe

— Zece, rece, zice, lipici, arici, verigi, panglici, bunici, tătici, tace, face, ace.



cea-pă briceag coace ciocan ulcior papuci

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Cearşafuri, ciocârlie, ciocănitoare, ciorchine, ciomage, ciocănele, ciubote, ciucure;

— Petrecere, aceasta, căciulă, belciuge;

— Igienici, mecanici, ucenici, pădurice, purice, polemice, berbece, electrice, capace, sărace.

5. Citeşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „ce” sau „ei”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

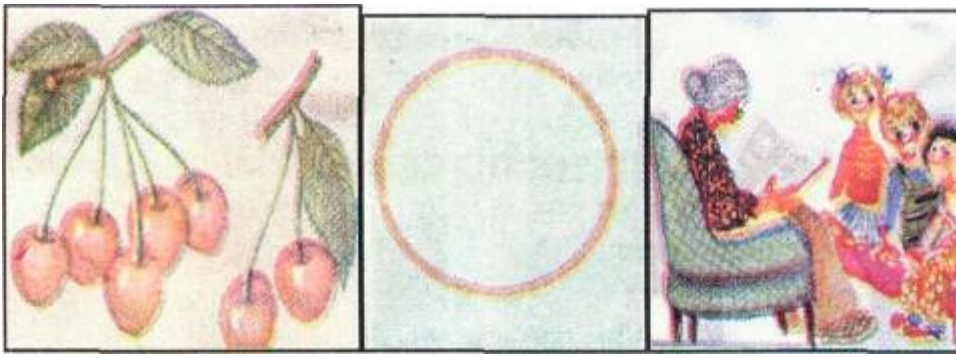
6. Citeşte *după mine* cuvintele:

— Cec, ceh, cep, cer, cerc, cert, circ, cinci;

— Bănci, prunci, melci, culci, storci, turci, curci.

cerb cinci porci

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „ce” sau „ei” în combinaţie cu alte consoane după modelul:



cireşe cerculeţ citeşte centimetru

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera „ce” sau „ei”?

— Cal-u – r-l, a-tonă, dulată, condiu, când, sprân-ne, con-rt, a-nt, suc-s, vae-n, acdent, răt.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „ce” sau „Ci”.

Ceciliei îi plac dulci.

şi-a luat, ciorapii şi căciula.

Pe cearşaf sunt cinci

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu 3. Imităm *împreună* acest model:

această literă.

C	—	
e	Consoană	
Gi	orală	
	africată	
	prepalatală	
	sonoră	
	semiocluzivă	

mugeşte

SC

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă concomitent cu mine *silabele*: *îşi* ege

ge	ag	ag	ge	ge	ge	gia	g
a ea	e	age	agea	agia	gea	agiu	
ge	og	og	ge	ge	ge	ge	g
o eo	e	oge	ogeo	ageo	ogea	ogea	
gi	ug	ru	gi	gi	gi	gi	g
u iu	gi	ugi	urgiu	agiu	ugia	geo	
v	v	v	e	e	e	e	e
+ e	+ e + v + e	+ v + e	+ v + e	+ v + e	+ v + e	+ v + e	+ v +
			+ v	+ v	+ v	+ v	
c-	c-	c-	c-	c-	c-	c-	c
const	cons	const	dubl	dubl	dubl	dubl	dubl v

v- v- v- v- v- V! vr s
se dubl se se dubl – constech v2 –v2-op
v2-se const

Notă: ceonsoană; vvocală; constconstantă; scân serie; dubi dublă; op-opuse.

2. Pronunţă *după mine* cuvintele: – legi, negi, dragi, fragi, tragi, sugi;

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „ge-sau „şi”.

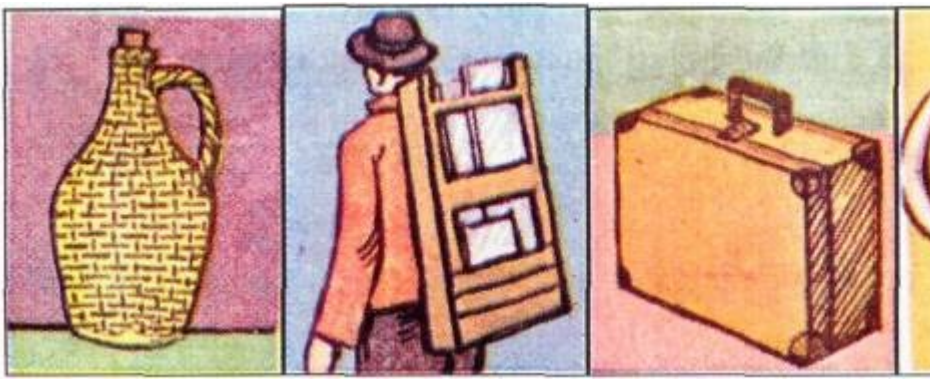
fragi

geam

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

geamănă, giuvaier, geografie, geolog, geometrie; regină, colegiu, igienici, imagine, rugină, săgeată, covrigei; realegi, reculegi.

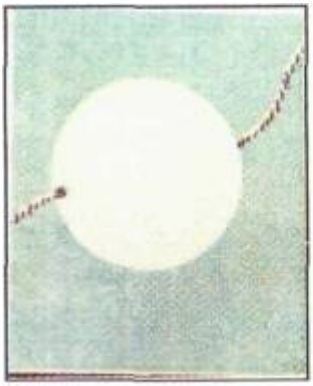
5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „ge” sau „şi”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.



damigeană geamgiu geamantan belciuge geană, geamăn, geamăt, geamgiu, giulgiu;

regim, deget, ager, fragil, fugit, mugit, cuget, muget;

culegi, alegi, lege, colegi, culegi, întregi, moşnegi, ferigi, fuge, frige.



doa-ge

geantă măr-gea j

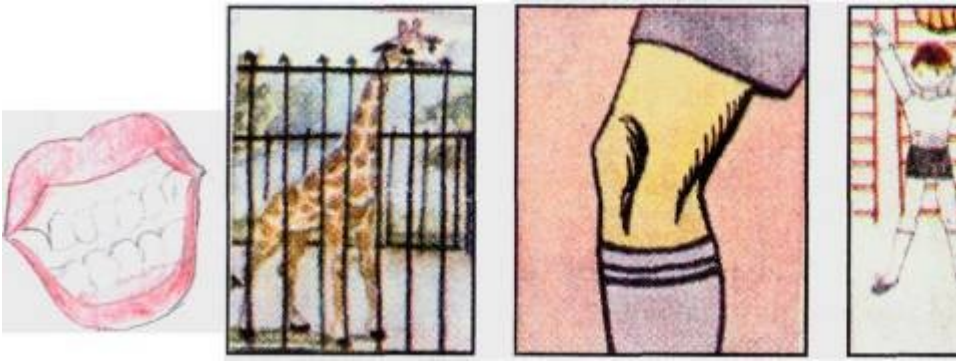
6. Citeşte *după mine* cuvintele:

— Ger, gem, geam.

— Lungi, crengi, strungi, stângi, frângi, pungi, largi, mergi, spargi.

mingi

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „ge” sau „şi” în combinaţie cu alte consoane după modelul:



girafa genunchi gimnastică

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera

„Ge” sau „şi”?

ar-nt, mar-ne, înraş, -n-a, min –, al –, sân –, nin –, lin –, ster –, mer.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „ge” sau „şi”.

Ligia e soră geamănă cu

Gelu şterge au gâturi lungi.

1 C1 – 1S

ece-es

CIC1-SIS

cece-ses cisi ce se

1 C1 – 1S1

ece-ese ci-şi ce se ace-aş oci-os uci-us acea-aşa ocio-oso uciu-usu ceasa cioso ciusu cea-sa cio-se ciu-su ceace-sas cioci-sos ciuci-sus sapă ceapă vas vaci

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Cec-sec, cioc-soc, ciur-sur, seară-ceară, sete-cete, cere-sere, curci-curs, jos-joci, ziszici.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „ei” şi cu două linii pe cele în care auzi

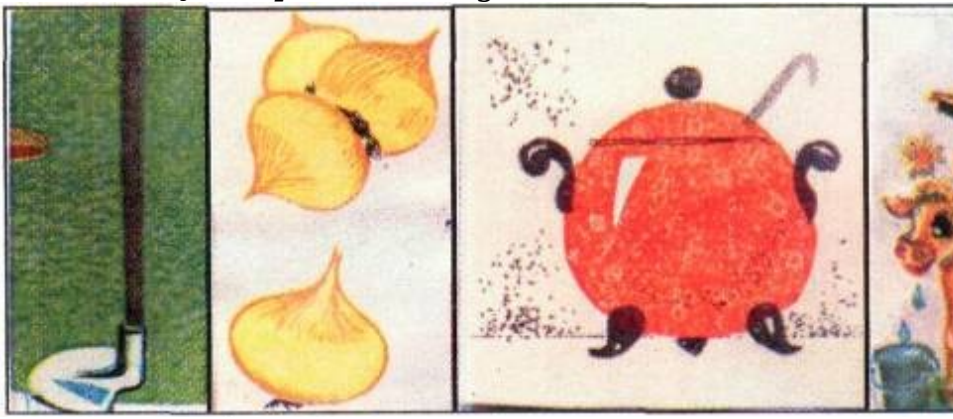
sunetul „s”.

— Cioară, soră, masă, maci, ceafa, sfat, minus, mărci, desen, decembrie, pistol, picior, plăcere, păsărele.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „ei” şi „s”.

— Sucit, secetă, piscină, salcie, surcele, sprâncene, seceră, mincinos, delicios, lipicios;

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



— Proces, deces, scenă, ucis, acesta.

ci-şi ce se

1 C1 – 1Ş1

ece-eşe cici-şiş cece-şeş

1 C1 – 1Ş

ece-aş ceace-şaş cioci-şoş cea-şa cio-şo ciu-şu acea-aşa ocio-oşo uciu-uşu ace-aş oci-oş uciuş ceaşa cioşo ciuşu ciuci-şuş

cină macină maşină

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Cir-şir, cioc-şoc, ciut-şut, belciug-belşug, duci-duş, greci-greşi, coci-coşi păpucipăpuşi.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „ei” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „ş”.

— Vergea, maşină, surcea, seceră, şofer, cioc, pietricele, plăcere, mişcare, muşuroi, vecină, pace, mătuşi.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „ei” şi „ş”.

— Şaizeci, şoarece, cearşaf, cerşetor, măceşe, cenuşă, cireş, picioruş, purceluş, încrucişează;

— Ceşti, cişmea, toceşte, născoceşte, luceşte, suceşte, munceşte, îndulceşte, porunceşte, măceş, cruciş.

ci-ai ce-ge lll-lgl ece-ege lll-lgl ece-ege

Clgl cege

Clll-gigl cece-gege ace-age oci-ogi uci-ugi acea-agea ocio-ogio uciu-ugiu ceace-geage cioci-giogi cea-gea cio-gio ciu-giu ceagea dogio ciugiu ciuci-giugi

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Cer-ger, roci-rogi, lunci-lungi, rece-rege, maci-magi, oblici-obligi, draci-dragi, întreci-întregi.

4. Asociază sunetul sonor „şi” de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferenţiază sunetul surd „ei” de cel sonor „şi”.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „ei” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „şi”.

— Parcelă, pagină, mărgele, măceşe, rugină, geamantan, cercel, porcine, oricine, pagină, geamgiu, săgeţi, răciţi, arici.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „ei” şi „şi”.

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

cer ger curci curgi

— Belciuge, bricege, igienici, ciomage.

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul „e” iar pe alta care conţin sunetul „g”.

— N

U

n tată porunci feciorilor săi să trăiască în bună înţelegere, dar ei nu-i dădeau ascultare. Atunci le ceru să-i aducă un târn şi le spuse: – Rupeţi-l!

Se tot străduiră feciorii, dar nu-l putură rupe. Tatăl desfăcu târnul şi le ceru să rupă nuielele una câte una. Feciorii frânseră cu uşurinţă nuielele. Atunci tata le spuse:

— Aşa va fi şi cu voi: dacă veţi trăi în bună înţelegere, nimeni nu vă va putea frânge vreodată. Dacă însă vă veţi certa şi vă veţi răzleţi în viaţă, oricine vă va putea da uşor pierzaniei.

2. Citeşte şi memorează:

a) Ceasul bate tare	c) Iarna e geroasă
Cela e fetiţă mare	Gelu vine-acasă
Ceasul merge ne-ncetat	Geamul a-ngheţat
Cela de şcoală a uitat.	Dan s-a şi culcat.

b) Licurici, cu aripi mici
şi cu lampă de pitici
Ce tot vezi pe câmp aici?

d) Gimnastica e bună
Pentru copilaşi
Gelu şi cu Gina
Sunt şi ei gimnaşti.

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Cine ne-a trimis tractorul Ce ne înzeceşte sporul? (*muncitorul*)

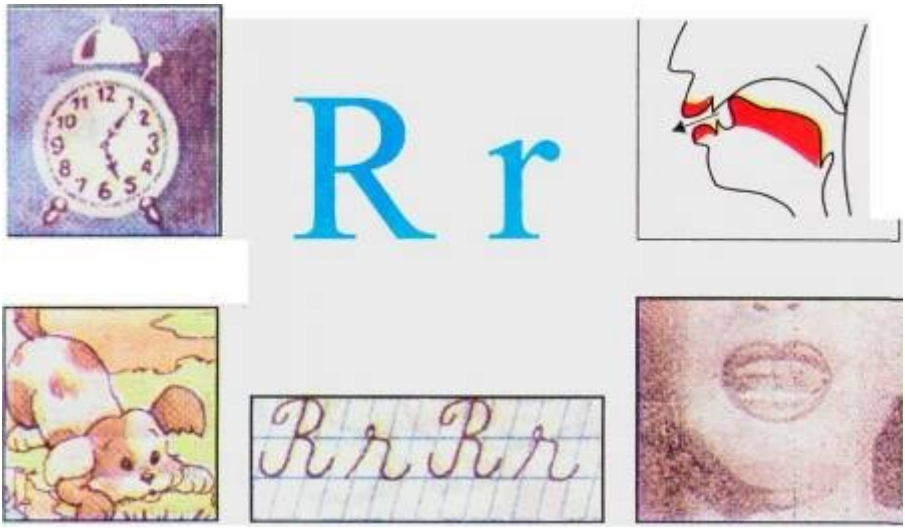
b) Merge, merge, greu ajunge Are coarne dar nu-npunge.(*melcul*)

Cecilia citeşte o cărticică.

ce Ce ge Ce ei Ci şi Gî

Georgeta culege fragi gingaşi.

! Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu această 3. Imităm *împreună* acest model:



trrr-trrr literă.

R – consoană

— Orală

— Sonantă
— Vibrantă
— Anterolinguală
— Apicală
— Sonoră
— Ocluzivă, succesivă hârrr-hârr

230 râs tren cer

II. ETAPA I) E CONSOLIDARE

1. Repetă concomitent cu mine *silabele*:

Îi	În	În	nr	rir	mi	mi	r
			i				
re	er	ei	re	re	rir	Ie	r
e		r	re	e	ri		
ră	Îr	În	râ	râ	rir	râ	r
ă		r	ră	ă	n		
ră	ar	ar	ră	ră	rir	ră	r
ă		r	ră	ă	ri		
ra	ar	ar	ra	ra	rir	ra	r
a		r	ra	a	ri		
ro	or	01	ro	ro	rir	ro	r
o		r	ro	o	ii		
ru	ur	u	ru	ru	rir	ru	r
u	n	r	ru	u	ri		
v	v	v	e	e	e	e	e
+ e	+ e + v + e	+ v + e	+ v + e	+ v + e	+ v + e	+ e + e +	
			+ v	+ v	+ v		
	c-	c-	c-	c-	c-	c-	c
const	cons	const	dubl	dubl	dubl V	dubl	dubl v
	v-	v-	v-	v-	co	V-	s
se	dubl	se	se	dubl	nst	v2-sch	
					se		
						v2	v

– const

N co vo — constconstantă; se
otă: e nsoană; cală; Schimb în serie; dubl ; op-o
v sch ată;

2. Pronunţă *după mine* cuvintele: – rid, ring, rest, rând, rău, raft, rai, ram, rar, ras, rod, roi, rom, ros, romb, rost, ruj, rus, rupt; – ieri;

— Jir, pir, sir, tir, zer, jder, măr, păr, bar, far, clar, jar, par, var, zar, cor, clor, dor, scor, zbor, dur, pur, sur, şnur.

Ţine minte în câte poziţii se aude sunetul „r”.

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

— Rece, rechin, refren, râde, râie, râmă, răcit, răgaz, rămas, răţoi, războiu, rahat, raion, raliu, ramă, rană, rasă, rază, roată, robot, român, roşu, rotund, rouă, rudă, rufe, rural;

— Arin, juriu, jurist, pariu, bere, careu, curea, direct, mare, miere, orez, sare, bară, gură, oră, scară, arat, curat, curaj, făraş, sărac, erou, peron, cărunt, porumb;

— Guler, miner, parter, piper, şomer, număr, tânăr, umăr, zahăr, amar, dolar, fermoar, fular, orar, pahar, primar, spătar, şcolar, ziar, actor, covor, doctor, picior, pictor, abur, singur, vultur, taur, singur;

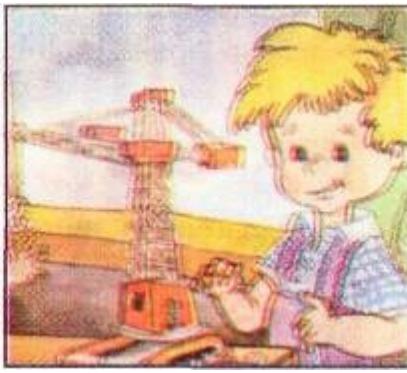
rege floare flu-ier raţă cio-rapi zi-dar

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

— Ridiche, recoltă, respiră, reţetă, reuşit, rezolvat, repede, rândunică, răbdare, răchită, rădăcină, răsărit, răscoală, răsturnat, rătăcit, radieră, radiator, radio, raniţă, ramură, roşie, rotiţă, robinet, rugină, ruşine, ruladă,

rugăciune;

— Acoperiş, acvariu, apetitiv, aripă, biserică, jucărie, istorie, pălărie, avere, călăreţ, mazăre, mireasă, perete, ureche, cameră, lingură, ţigară, biberon, bucuros, garoafa, usturoi, buruiană;



felinar harnică macara rachetă

— Ofiţer, palmier, adevăr, bucătar, buzunar, liniar, militar.

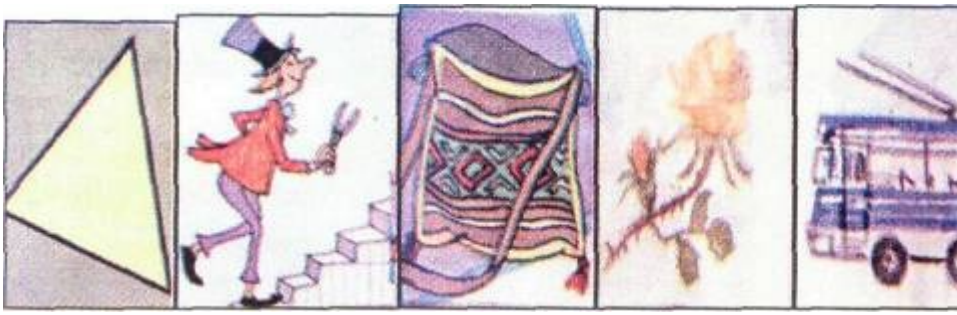
5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul „r”? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

—

6. Citeşte *după mine* cuvintele: – prinţ, spirit, ştirb, trib, hrib, trist, trei, treaz, sfert, preţ, preş, hrean, fiert, creţ, hârb, prânz, strâmb, ţărm, arc, ars, braţ, crap, drac, fard, larg, brad, corn, corp, horn, nord, orb, porc, sport, strop, tort, drum, scurt, prunc, struţ, surd, trup, urs;

tren cort drag gard d corb

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul „r” în combinaţie cu alte consoane după modelul:



triunghi trepte trăistuţă trandafir troleibuz trusă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera „R”?

— A-gint, bacă, bază, ca-ne, ca-te, c-eangă, cu-te, fate, f-unză, hâleţ, luc-u, met-u, pab-iz, pafum, pat-u, st-adă, vază, ad-esă, albast-u, ap-ilie, fab-ică, fa-fu-le, feeast-a, mie-cu-i, pat-le, pie-sică, sc-isoa-e, umb-elă;

% Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul „r”.

Sora mea are roşu.

s-a rănit, la picior.

m-am trei mere roşii.

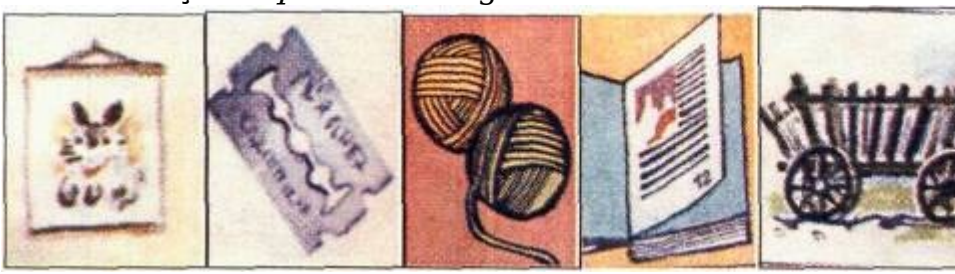
Alcătuieşte şi alte propoziţii.

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul „r” şi „1”.

ri-li	Iri-ili	n-il	rir-lil	ril i
re -le	ere-ele	er-el	rer-lel	re le
V 1 A	Îră-îlă	Îr-îl	râr-lâl	AI A
ra la				ra ia
ră lă	ară-ălă	ar-al	rărlăl	ră lă
ra la	ara-ala	ar-al	rar-lai	ra ia
IO -1 O	oro-olo	or-o	ror-lol	ro lo

ru uru-ulu ur-ul rurlul ru
lu lu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Rac-lac, rob-lob, roz-loz, ras-las, regat-legat, ruptă-luptă, rege-lege, bartă-baltă, miere-miele, atras-atlas, creşte-cleşte, piere-picle, baron-balon, barbal, sursul, ger-gel, arar-oral, porpol.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „r” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „1”.

— Prag, prosop, ploaie, palmă, pescar, fotbal, tulpină, pernă, martie, lămâie, mărţişor, scor, melci, tunel.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „r” şi „1”.

— Revelion, relief, pulover, literă, fluture, lingură, porumbel, fluier, vultur, locuitor, liniar, militar;

— Flori, alerg, culori, inelar, lateral, fular, petrol, cavaler.

n- Înivi Îr-iv nr-viv nu
vi
re ere- er- rer-vev re
ve eve ev ve
râ S /\ A râr-vâv \
vă Iraiva Îr-iv A
ra
va

	ră	ară-	ar-	răr-văv	ră
vă	ăvă	av		vă	
	ra	ara-	ar-	rar-vav	ra
va	ava	av		va	
	ro-	oro-	or-	ror-vov	ro
vo	ovo	ov		vo	
	cu	uru-	ur-ul	rur-	cu
vu	uvu		vuv	vu	

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

rană vană oral oval

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

— Rar-var, ras-vas, rid-vid, rând-vând, roi-voi, ramă-vamă, rase-vase, rest-vest, rarăvară, tirtiv.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul „r” şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul „v”.

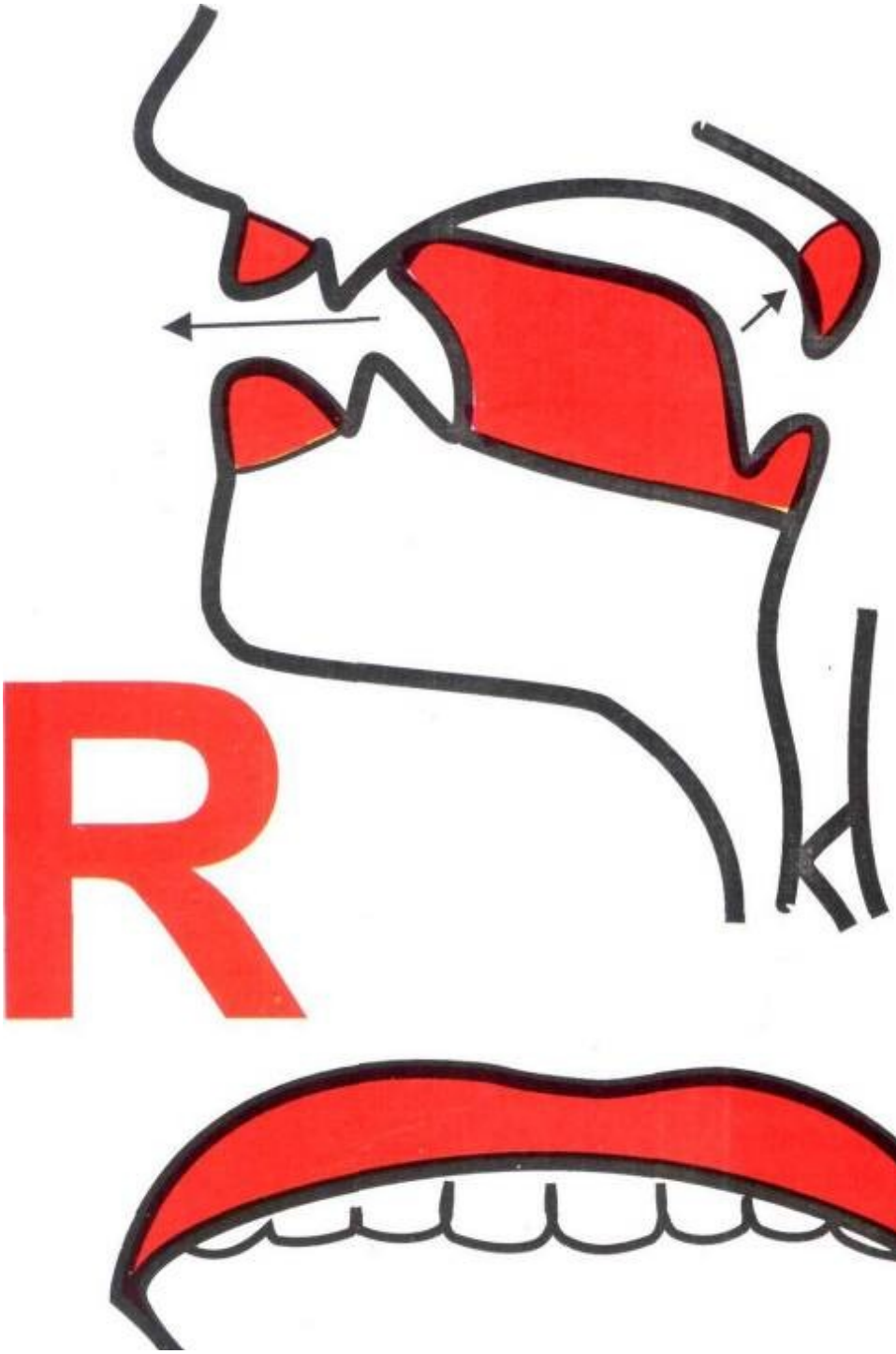
— Carton, tânăr, ţeavă, lamă, vamă, floare, foi, pătrat, zare, vază, răspuns, detectiv, portar, librărie, călăreţ.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul „r” şi 4V!

— Vineri, învăţător, primăvară, proverb, serviciu, savarine, verigă, verişori, vară, revistă, revelion, revoluţie;

— Văr, covor, covrig, nervi, verde, vârstă, vorbe, var, izvor, vreme, vrabie.

vRâcă are o nucă mică.


R

(Radu arată racheta roşie.

ANEXE la partea a II-a Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „P”.

I Silabe şi logatomi

1. Exerciţii în silabe directe: pa, pe pl, po, pu, pă, pă;

2. Exerciţii în poziţie intervocalică: apa, epe, ipi, opo, upu, ăpă, înă;

— Cu vocale diferite: ape, api, apo, apu;

epa, epi, epo, epu, epă; ipa, ipe, ipo, ipu, apă; opa, ope, opt, opu, apă; upa, upe, upi, upu, după; apa, ăpe, ăpi, ăpo, ăpu;

3. Exerciţii în silabe inverse: ap, ep, op, up, ăp, în;

4. Exerciţii în logatomi: pap, pep, pip, pop, pup, păp; – pronunţat fără vocale: p... p p... p p... p p... p;

5. Exerciţii în combinaţii consonantice: prea, pre, prin, pro, pru, oră, oră;

spa, spe, spi, spo, spu, spă;

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „p” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: pa, pai, pat, pas, par, pe pic, pin, pod, pom, pol, pui, pun, puţ, păr;

— *Bisilabice*: pahar, pană, pace, pară, pată, pene, pere, pete, pică, pitic, pirat, pilă, pojar, pază, poznă, pune, puţin;

— *Polisilabice*: papară, paraşută; pepene, pericol, pipăit, popular, poporul, purece, putere, păpuşă;

2. Cuvinte cu „p” în poziţie mediană

— *Monosilabice*: apt, copt, rupt;

— *Bisilabice*: capă, apă, popas, copac, piper, reper, pupic, copil, popor, capot, papuc, prăpăd;

— *Polisilabice*: lopată, capace, repetent, clopoţel, plapumă;

— *Cu aglomerări de consoane*: sporit, spate, spectacol, spumă, spin, rapsodie, piept, pieptănat, papricaş, căprioară, capră;

3. Cuvinte cu „p” final

— *Monosilabice*: ţap, nap, sap, cap, chip, ţip, dop, hop, plop, strop, snop, lup, rup; – *bisilabice*: dulap.

III Propoziţii în dulap e un nap. În pădure e un lup. Rup un par. În spatele spitalului e un plop. Petre ia pere pădureţe din pădure. Crap în patru piatra. Păun a pus pulpa de pui în supă. Pe pat e o plapumă. Poza e pe dulap. Plec poimâine la Predeal. Profesorul a pus popândăul pe pupitru. Pipăie postavul din dulap. Petre s-a luptat. piept la piept cu Pavel. Pe patinoar este un hop mare. Pleci la petrecere? Posteşti până poimâine? Lui Puiu îi plac papanaşii, papara şi papricaşul. Poştaşul aduce un plic. Dacă sapi după napi o să rupi sapa. E copt porumbul? Potopul s-a potolit, dar a prăpădit păpuşoiul. Umple un pahar cu apă! Picki e pipernicit, pirpiriu şi plăpând. E drapelul patriei!

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „B”.

I Silabe şi logatomi

1. Exerciţii în silabe directe: ba, be, bi, bo, bu, bă, bă;

2. Exerciţii în poziţie intervocalică: aba, ebe, ibi, Obo, ubu, abă, îbă; – cu vocale diferite: abc, abi, aho, abu;

eba, ebi, ebo, ebu, ebă; iba, ibe, ibo, ibu, ibă; oba, obe, obi, obu, obă; uba, ube, ubi, ubu, ubă; aba, abc, abi, aho, abu;

3. Exerciţii în silabe inverse: ab, eb, ob, ub, ab, în

4. Exerciţii în logatomi: bab, beb, bib, bob, bub, băb; – pronunţat fără vocale: b… b b… b b… b b… b;

5. Exerciţii în combinaţii consonantice: bra, bre, bri, bro, bru, bră, bră;

arb, erb, irb, orb, urb, îrb; zba, zbe, zbi, zbo, zbu, zbă; alb, elb, ilb, orb, ulb, îl b;

II Cuvinte

I. Cuvinte cu „b” în poziţie iniţială

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „b” în poziţie iniţială

— *Monosilabici* –, bag, but, bal, ban, bea, beat, bec, bici, bir, bon. bot, box, bou, bun;

— *Bisilabice*: balon, bagaj, bară. baie, baton, balon, bere, beţiv, beţe, bilă, bine, bilet, bivol, bocanc, bogat, boală, bufet, buchet, buză. butoi, băieţi, bălan, bată;

— *Polisilabice*. balenă, balustradă, bivoliţă, binişor, biberon, boroboaţă, bomboană, bucătărie, buzunar, bunică;

2. Cuvinte cu, b „în poziţie mediană

— M.onosilabice.

hisilahice: babă, labă, roabă, ghebos, soba. tobă. Gabi, debit, şubă;

— *Polisilabice*: cabană. Rebenciuc, rebeli, roboţel;

— *Cu aglomerări de consoane*: brumă, brad, arbore, orbi, zbor, război; 3 Cuvinte cu „b" în poziţie finală

— *Monosilabice*: slab, bob, rob. cuib, colb, zob, cub, tub, sub, cub, strâmb; *bisilabice*: şurub, porumb

III Propoziţii

Bine, băiete! Broaştele se bălăcesc în baltă. Gabi are bani în buzunar. Să fierb un porumb? Bag un şurub în tub? Porumbelul e alb şi slab. Ciorba fierbe. Un cub a căzut sub pat. Berbecul se bate bine. Bebeluşul are biberon. Băiatul bălan coboară din autobus. Baba dă băieţilor boabe de porumb. Pe bufet e un buchet de brânduşe. Ciobanul face brânza bună. Barbu s-a dus cu barca la baltă să prindă bibani.

IV Cuvinte paioninie pere – berc poală – boală pun – bun grapă – grabă par – bar papă – babă parcă – barcă pată – bată prună – brună pară – bară pufni – bufni pază – bază pile – bile

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „M".

I Silabe şi logatomi

1. Exerciţii în silabe directe; mă, me, mi, mo, mu, mă, mă;

2. Exerciţii în poziţie intervocalică: ama, eme, îmi, omo, umu, amă, îmă; – cu vocale diferite: ame, a-mi, am o, amu;

cina, emi, emo, emu, emă; m-a ime, imo, imu, mă, orna, ome, omi, omu', oină; una. urne, unii, umu, urnă; ama, ame, a-mi, amo, amu;

3. Exerciţii în silabe inverse: am, em, om, um, am, în

4. Exerciţii în logatomi: mani, mem, mim, mom, mum; – pronunţat fără vocale: m… în m… în m… în m… m;

5. Exerciţii în combinaţii consonantice: cma, cine, cmi, emo, emu, cină gma, gme, gmi, gmo, gmu, gmă; sma, sine, smi, smo, smu, smă; zma, zme, zmi, zmo, zmu, zmă;

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „m” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: mac, mai, mal, mat, mei, meu, mic, miel, miez, mor, moş, moţ, mut, mă, măr, mân, mâl, mânz; – *hisilabice*: mare, maior, masă, mape, masaj, medic, merit, mere, metal, milă, miros, mine, mişcă, model, morar, motor, mosor, mură, muiat, mujdei, muzeu, mutat, mână, mâner, mâţă, mâine;

— *Polisilabice*: mamifer, marinar, marmură, mecanică, memrane, merituoşi, mimică, mireasă, miligram, momeală monument „mormoloc, mulţime, mulţumit, mumie, muzică;

2. Cuvinte cu „m” în poziţie mediană – *monosilabice*:

— *Bisilabice*: amar, lamă, ratnă, vamă, cremă, rimă, comă, lume, humă, sumă, spumă, umăr, număr;

— *Polisilabice*: comandă, caramele, monument, familie, număraţi;

— *Cu aglomerări de consoane*: lemn, somn, domn, pumn, câmp, dâmb, compas;

3. Cuvinte cu „m” în poziţie finală

— *Monosilabice*: am, cam, ham, geam, Fram, chem, ghem, om, pom, rom, vom, cum, film; – *bisilabice*: pilim, zidim, lacom, urăm, urcăm, cărăm, săpăm, tărâm; – polisilabice: coborâm;

III Propoziţii

Lampa luminează. Mă mir!

Mân mânzul la câmp. Mâine merg la medic. Ia din pom un măr! Motanul lacom a mâncat un

Mânzul muşcă, îl chem pe Matei la muncă. Cumpără un salam mare. La vamă e lume multă. Mi-e milă de mine!

mare.

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „N”.

I Silabe şi logatomi

1. Exerciţii în silabe directe: na, ne ni, no, nu, nă, nă;

2. Exerciţii în poziţie intervocalică: ana, era, mi, ono, unu, ănă, mă; – cu vocale diferite: a ne ani, ano, anu;

ena, era, eno, enu, enă; ina, ine, ino, inu –, mă; era, one, om, onu, onă; una, une, uni, unu, una; ăna, ăne, ani, ăno, ănu;

3. Exerciţii în silabe inverse: an, en, on, un, în

4. Exerciţii în logatomi: nan, nen, nin, non, nun; – pronunţat fără vocale: n… n n… n n… n n… n;

5. Exerciţii în combinaţii consonantice: cna, cne, cni, cno, cnu, cnă gna, gne, gni, gno, gnu, gnă; pna, ţine, pni, pno, pnu, pnă;

s-a sne, sni, sno, sau, snă; bna, bine, îmi, bno, bnu, bnă;

zna, zne, zni, zno, znu, znă;

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „n” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: na, nap, nas, naş, ne neg, nea, nit, nod, nor, nou, nu, nuc, nul;

— *Bisilabice*: nară, navă, nani, necaz, nepot, neted, nisip, noră, noroc, notă, nucă, nufăr, nămol, năvod;

— *Polisilabice*: naţie, neatins, neghină, nevinovat, norocos, numărat;

2. Cuvinte cu „n” în poziţie mediană

— Monosilabice:

— *Bisilabice*: cană, vană, jenă, fină, mină, lină, bună, lună, sună, tună, mână, zână, lână;

— *Polisilabice*: inimos, canotaj, renumit;

— *Cu aglomerări de consoane*: ocnă, snoavă, rundă, condus, pneu, Cantemir, pantă, învins;

3. Cuvinte cu „n” în poziţie finală

— *Monosilabice*: an, ban, Dan, han, Stan, Ian, lemn, demn, ren, ten, din, chin, vin, fin, bon, con, ton, bun, sun, tun, fân; – *bisilabice*: Nana, Nina, nene, nebun, senin, venin, noian, baston, nuntă.

— Polisilabice: camion, chimion, revelion, magnetofon;

III Propoziţii:

Cine vine? Vine naşul la fin. Nina n-are alune. Nu aud

nimic! N-am nasture la palton. N-am nisip în pantof. Ce lână bună are bunica! La Nimigea a nins. Zina mănâncă alune. Nanu ia nota nouă la pian. Ţin în mână un baston. Sărman ţăran, a muncit un an în Ian! Ninge! Ninge! Mâine e senin în zona noastră.

I Silabe şi logatomi

1. Exerciţii în silabe directe: ta, te, ti, to, tu, tă, tă;

2. Exerciţii în poziţie intervocalică: aţa, ete, îţi, oto, utu, ătă, îtă;

— Cu vocale diferite: ale, aţi, atoţ atu;

era, eu, eto, etui, etă; ita, de ito, itu, ită; ota, ote, oti, otu, otă; uta, ute, uti, utu, ută; aţa, ăte, ăti, ăto, ătu;

3. Exerciţii în silabe inverse: at, el, ot, ut, ăt, îl;

4. Exerciţii în logatomi: tat, tot, tit, tot, tut; – pronunţat tară vocale: t… t t… t t… t t… t;

5. Exerciţii în combinaţii consonantice: sta, ste, şti, sto, stu, stă, stă;

tra, tre', tri, tro, tru, tră, tră;

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „t" în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: tanc, tai, tac, tel, ten, tic, tip, tir, tiz, toc, tos, torc, tu, tub, tur, tun, tuş, turc, turn, tău;

— *Bisilabice*: tare, tace, tavă, tacâm, taxă, temă, tifon, tifos, tipar, timbru, tijă, tonă, topor, toiag, toca, tufă, tufiş, tuşe, tunde, tărâm, tânăr, târât

— *Polisilabice*: tabere, tarabă, telefon, telegraf, televizor, tiparniţă, tiribuşon, tovarăşă, tocană, tuburi, tuneluri, tăieţei, tăcută;

2. Cuvinte cu „t" în poziţie mediană

— *Monosilabice*: star, stea, stau, stol, stop;

— *Bisilabice*: fată, bată, lată, rată, vată, Veta, atent, roată, cotă, vită, sită, cută, sută, bâtă;

— *Polisilabice*: cataramă, perete, patine, trotuar, lopată;

— *Cu aglomerări de consoane*: gostat, mestec, pastă, astru, castraveţi, pastramă, rest, tact, trist;

3. Cuvinte cu „t" în poziţie finală

— *Monosilabice*: sat, pat, lat, cât, bat, nit, Pit, bot,

cot, vot, lot, lut, mut, rât, cât, tot;

— *Bisilabice*: palat, săpat, murat, sărat, pachet, parchet, şervet, clopot, clocot, robot, socot, pilot, căzut, cusut, durut, făcut, pălit, păţit, pârât, urât, târât, vârât;

— *Polisilabice*: căutat, ajutat, repetent; IV Propoziţii

E fata ta? Toto cântă la tobă. Toba e a lui Anton. Tita a trecut în clasa a III-a. A luat o sută. Acest caiet e ordonat şi curat. E tava ta? Ceasul face: tic, tac! tic, tac! A trecut prin sat. Tutu a intrat tiptil şi a furat tocul. Tataia a fumat tot tutunul. Pe cutie e desenat un robot. Pe taior e o pată tare urâtă. Ai pictat un tablou cu anotimpul toamna? Să bat nitul cu un topor? Tita a căzut şi s-a lovit la cot. Titu raşchetează parchetul. Treci prin localitatea Tulcea? Patul e prea lat şi trebuie vârât mult la perete.

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „D”.

I Silabe şi logatomi

1. Exerciţii în silabe directe: da, de di, de du, dă, dă;

2. Exerciţii în poziţie intervocalică: ada, e de idi, odo, udu, adă, idă;

— Cu vocale diferite: ade, adi, ado, adu;

eda, edi, edo, edu, edă; Ida, ide, ido, idu, idă; oda, ode, odi, odu, odă; uda, ude, udi, udu, udă; ada, ade, adi, ado, adu;

3. Exerciţii în silabe inverse: ad, ed, od, ud, ad, id;

4. Exerciţii în logatomi: tat, deci, did, dod, dud; – pronunţat tară vocale: d… d d… d d… d d… d;

5. Exerciţii în combinaţii consonantice: dra, dre, dri, dro, dru, d-ră, d-ră;

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „d” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: dac, dar, dat, da, Dan, de des, din, dig, doi, dor, dop, dos, du, duş, dus, duc; drag, dreg.

— *Bisilabice*: dacă, dată, dator, deget, desen, deloc, divan, Dinu, dobor, dulap, dulău, dărâm, Dănuţ, dâră;

— *Polisilabice*: datornic, Dacia, degete, decupa, dinozaur, doborî, dolofan, durabil, dărâma;

2. Cuvinte cu „d” în poziţie mediană

— Monosilabice: *jder*

— *Bisilabice*: Ada, Rada, cada, cade, rade, şade, vede, zidar, sodă, adu, rudă, udă, râde;

— *Polisilabice*: cădere, Panduru.

— Cu aglomerări de consoane: *candelabru*, *cadru*.

3. Cuvinte cu „d” final

— *Monosilabice*: vad, cad, rad, zid, nod, pod, ud, sud, vând, blând, blond, Vlad, cald; surd, brad; – *bisilabice*: Arad, aud, neted, comod

— Polisilabice: *vagabond*;

IV Propoziţii

Mă duc des la Deva... Adu-mi repede din dulap ghidul. Deseori mă doare degetul. Unde e zidarul cu dalta? Dudu e în pod. Cine doarme după divan? Râd când îl văd dansând. Dă-mi două dude că-s flămând! îţi dau un desen în dar. Daria s-a dus să ia doi dovleci. Radu vinde dulapul din debara. Mi-e dor de Dan. E în Deva. Mă duc la duş dar nu mă ud. Mă duc să-l văd dumini ca Dulăul dă din coadă. Văd după pod un dulău vagabond. Didina e în dud. Dacia era ţara dacilor. Duc în pod lada de brad. De unde să dau un desert cald? Săndel e rudă cu Radu. Mai la sud e un vad, iar în nord pod. Când îl văd fugind, aş dori să-l prind. Doi dinţi cad din cauza dulciurilor. Dumitru s-a dus în codru după ghindă. Duduie tractorul: du, du, du, du.

IV Cuvinte paronime tuş – duş tată – dată tună – dună tac – dac topor – dobor vată – vadă clătite – clădite trepte – drepte vatră – vadră lată – ladă pot – pod spate – spade roate – roade toamnă – doamnă

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „C”.

I Silabe şi logatomi

1. Exerciţii în silabe directe: ca, che, chi, co, cu, că, că;

2. Exerciţii în poziţie intervocalică: aşa, eche, ichi, oco, ucu, dacă, încă;

— Cu vocale diferite: ache, achi, aco, acu;

era, echi, eco, ecu, e că; ca, iche, ico, cu, că; oca, oche, ochi, ocu, ocă; uca, uche, uchi, ucu, ucă; aşa, ache,

achi, aco, acu;

3. Exerciţii în silabe inverse: ac, ec, ºC, un, ac, le;

4. Exerciţii în logatomi: cac, chec, chic, coc, cuc; – pronunţat fără vocale: e… e e… e e… e e… e;

5. Exerciţii în combinaţii consonantice: era, ere, cri, cro, cru, eră, eră;

da, ele, cu, clo, clu, dă, dă;

3. Cuvinte cu „e” în poziţie finală

— *Monosilabice*: ac, fac, mac, rac, sac, tac, zac, bec, sec, chec, foc, zic, mic, joc, soc, toc, duc, nuc, suc, sâc; – *bisilabice*: arac, hamac, sărac, gândac, îmbrac, berbec, bunic, ibric, paznic, voinic, boboc, bojoc, noroc, deloc, aduc, usuc, butuc; – *polisilabice*:

*

IV Propoziţii

Tac şi fac. Costică a căzut şi acum are un cucui cât o nucă. Acarul e sărac. În cuptor coc un cozonac cu nucă, un colac şi un chec. În coş e un caş. Caietul şi cartea copilului cel mic e la colegul de bancă. Mă duc la nuc. Cocoşul cântă: Cucurigu! Cucurigu! Rică ia o nucă. Caută acul în carul cu fân!

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „G”.

I Silabe şi logatomi

1. Exerciţii în silabe directe: ga, ghe, ghi, go, cu, gă, gă;

2. Exerciţii în poziţie intervocalică: aga, eghe, ighi, ogo, ugu, agă, îgă; – cu vocale diferite: aghe, aghi, ago, agu;

ega, eghi, ego, egu, egă; iga, ighe, igo; igu, igă; oga, oghe, oghi, ogu, ogă; uga, ughe, ughi, ugu, rugă; aga, aghe, aghi, ago, agu;

3. Exerciţii în silabe inverse: ag, eg, og, ug, ag, în

4. Exerciţi; în logatomi: gag, gheg, ghig, gog, gug; – pronunţat fără vocale: g… g g. – g g-g g-g;

5. Exerciţii în combinaţii consonantice: gra, gre, gri, gro, gru, gră, gră;

gla, gle, gli, glo, glu, glă, glă;

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „g” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: gard, gal, gaz, ghem, gheb, ghid, ghici, gol, gât;

— *Bisilabice*: gară, gata, garaj, gheţar, gheţuş, gheaţă, gherghef, ghicit, ghiară, golan, gonit, goană, gumă, gură, guşă, guler, gunoi, găsit, gătit, gâză, gâdil, grabă, grasă, greier, grijă, gripă, groasă, grozav, grâne, glandă.

— *Polisilabice*: garoafa, garaje, galoşi, Gheorghiţă, gheretă, ghetuţe, ghiocel, ghirlandă, ghicitoare, rogojină, răguşit;

2. Cuvinte cu „g” în poziţie mediană

— *Bisilabice*: agăţ, bagă, măgar, legat, banchet, Anghel, lighean, tejghea, îngheţ, înghit, triunghi, mugur;

— *Polisilabice*: tobogan, gologan, buzdugan, Anghelina, îngheţată, privighetoare, frânghie, unghie, pârghie, înghiţite, Neghiniţă, neghină, rogojină, pogoane, pagubă;

— *Cu aglomerări de consoane*: regret, reglat, glugă, îngrădit;

3. Cuvinte cu „g” în poziţie finală

— *Monosilabice*: fag, bag, leg, neg, dig, rog, jug, fug, rug; – *bisilabice*: aleg, olog, alerg, coleg, briceag; IV Propoziţii

Fug după găină. Gardul din crengi de fag e lung. Alungă măgarul! în amurg vin gâştele din crâng. Gogu e în gang. Arghir are îngheţată cu gust de frăguţe. Fug pe dig. Gherghina a golit găleata cu gogoşari. Gherghina face gogoşi. Aleg un fag şi-mi leg murgul de el. Gheorghiţă înghite o gumă. Privighetoarea are glas îngeresc. Merg să dreg strungul. Ghetele şi ghetuţele stau de veghe. Bagă-l în gură, te rog! Gogu l-a înghiontit pe Arghir. Ai ghicit ghicitoarea lui Anghel? Gâscă face: ga! ga! ga! Ghiţă bagă gunoiul în groapă. Câte unghiuri are un triunghi, un drept? Vasilache culege un bucheţel de ghiocei pentru bunica lui.

I Silabe şi logatomi

! Ex. În silabe directe

— Prelungit – hhha, hhhe, hhhi, hhho, hhhu, hhhă, hhhă;

— Neprelungit – ba, he, hi, ho, nu, hă, hă;

2. Ex. În poziţie intervocalică: aia, ehe, ihi, oho, uhu, altă;

— Cu vocale diferite: alte, ani, aho, ahu, altă;

eha, chi, eho, ehu, ehă; iha, the, iho, ihu, ihă; oha, ohe, ohi, ohu, ohă; uha, uhe, uhi, uho, uhă;

3. Ex. În silabe inverse – prelungit – ahhh, ehhh, ihhh, ohhh, uhhh, ahhh;

— Neprelungit – ah, eh, în oh, uh, ah, în

4. Ex. În logatomi: hah, heh, hih, hoh, huh, hăh;

— Pronunţare fără vocale: h… h, h… h, h h, h… h, h… h;

5. Ex. În combinaţii consonantice: hra, hre, lui, hro, hru, hră, hră;

II Cuvinte

Cuvinte cu „h” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: hai, han, han? hal, haz, hap, har, hei, hop, hol, horn, hoţ, hm;

— *Bisilabice*: hală, halat, haită, harnic, halva, hartă, hamal, hamac, hintă, horă, hotel, hotar, homar, humă, huţa;

— *Polisilabice*: harnică, Horaţiu;

— Cu „h” urmat de consoană: *hrană*, *hrean*, *Hruşcă*;

Cuvinte cu „h” în poziţie mediană

— Monosilabice:

— *Bisilabice*: Aha! pahar, rahat, Ehei! Oho! Mihai, puhoi, Bihor, zahăr; – *polisilabice*: pahare, bihoreancă;

Cuvinte cu „h” final

— *Monosilabice*: Ah! şah, ceh, oh, duh, câh;

— Bisilabice: *valah*

— Polisilabice:

III Propoziţii

Halal hamal! Hangiul de la „Hanul Homer” e harnic. Hai la Huşi! Hilda a vărsat un pahar cu zahăr. Horia a chicotit! Puhoiul distruge holdele. Mihai e în Bihor. Hagi i-a venit de hac hoţului. Are Horaţiu halat? L-a înhămat cu

hamuri şi hăţuri. În haltă la Buhuşi am prins un hoţ. A pus haina şi halatul în hol. Haide în hamac să ne dăm huţa. Mihai ia halva şi, hap! Oho, ştii să joci şah? în horă s-a prins şi un ceh. Hai după halviţă! Ha-ha-ha! Ha-ha-ha!

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „F”.

I Silabe şi logatomi

1. Ex. În silabe directe

— Prelungit – fffa, fffe, fffi, fffo, fffu, fffă, fffă;

— Neprelungit – fa, fe, îl, fo’, fu, fa, fă;

2. Ex. În poziţie intervocalică: aşa, de ifi, ofo, ufu, afă;

— Cu vocale diferite: ale, a fi, afo, aflu, a fi;

era, că, efo, efu, era; ifa, ife, ifo, ifu, ifa; ofta, ofe, o fi, ofu, ofta ufa, un, un, ufo, ufa;

3. Ex. În silabe inverse – prelungit – afff, efff, ifff, offf, ufff, afff;

— Neprelungit – af, el, if, of, uf, af, îl;

4. Ex. În logatomi: faf, fel, fifi, fof, fuf, faf;

— Pronunţare fără vocale: f… f, f… f, f… f, f… f, f… f;

5. Ex. de diferenţiere:

fa-va af-av afa-ava faf-vav fav-vaf feve ef-ev efe-eve fef-vev fev-vef fi-vi if-iv ifiivi fif-viv fiv-vif fovo of-ov ofo-ovo fof-vov fov-vof fu-vu uf-ul ufu-uvu fuf-vuv fuv-vuf 6. Ex. În combinaţii consonantice: fi a, fie, fii, îl o, fiu, flă, flă; fra, fie, în, fro, fru, fră, fră;

II Cuvinte

Cuvinte cu „f în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: far, fac, fan, fag, fes, fel, ferm, fier, fin, fix, fiu, foi, foc, fus, fum, fug, fur, fân; – *bisilabice*: face, fată, faimă, fete, fidea, ficat, filmat, fotă, fochist, focă, fură, fular, fustă, fără, făraş; – *polisilabice*: familie, farfurie, felicitare, fericită, firavă, firişor, fotografie, fotoliu, fulare, furtună, fântână; – *cu „/” urmat de consoană*: flanelă, flămând, fluture, Fram, fragi, frişca, frământă, frână;

Cuvinte cu „f în poziţie mediană – mo*nosilabice:* moft.

— *Bisilabice*: ceafă, suferi, tufiş, cofă, rufă, tufă, cufăr, nufăr;

— *Polisilabice*: rafală, preface, fanfară, cofetărie,

cafenea, foarfecă, scufiţă, portofoliu, cearşafuri; – *cu grupe consonantice*: refren, înflorit, umflat;

Cuvinte cu „f în poziţie finală – *monosilabice*: jaf, praf, şef, chef, of, coif, puf, buf; – *bisilabice*: pilaf, cearşaf, pantof, cartof, sidef; – *polisilabice*: paragraf, fotograf, pămătuf;

III Propoziţii

Fac foc. Face fum.

Filip are un coif de fier. Pantofii sunt în cufăr. Funda ta e foarte frumoasă. Firul e foarte fin. Fugi, Fifi, dar nu face buf! Of, ce cartof! N-am chef de aşa şef! Fina şi-a făcut cearşafuri fine. În faţa fanfarei e mare forfotă.

Fota Frusinei e foarte frumoasă.

Ştefan tremură de frică în faţa lui Fănel.

Ia pilaf cu furculiţa.

Fata şi-a ferit faţa de fum.

Trandafir are o fotografie cu toată familia.

Pufoaica are puf.

A furat cofa din tufiş.

Foarte frumoasă e fapta lui Filip.

Ai pus fainã în pilaf?

Fifi îşi face funde frumoase.

Fii fericit!

fin – vin fag – vag far – var fază – vază facă – vacă fină – vină

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „V”.

I Silabe şi logatomi

1. Ex. În silabe directe

— Prelungit – vvva, vvve, vvvi, vvvo, vvvu, vvvă, vvvă;

— Neprelungit – va ve, vi, vo, vu, vă va;

2. Ex. În poziţie intervocalică: ava, Eve, ivi, ovo, uvu, avă;

— Cu vocale diferite: ave, am, avo, avu, avă;

era, evi, evo, evu, evă; n-a, ive, ivo, nu, ivă; ova, ove, ovi, avu, ovă; uva, uve, uvi, uvo, uvă;

3. Ex. În silabe inverse – prelungit – avvv, evvv, ivvv, ovvv, uvvv, avvv;

— Neprelungit – au, ev, iv, ov, uv, au, în

4. Ex. În logatomi: vav, vev, viv, vov, vuv, văv;

— Pronunţare fără vocale: v… v, v… v, v v, v… v, v… v;

5. Ex. de diferenţiere:

va-fa av-ar ava-afa vav-faf vaf-fav ve-fe ev-ef eve-efe vev-fef vef-fev vi-ţi iv-if ivi-ifi viv-fif vif-fiv vo-fo ov-of ovo-ofo vov-fof vof-fov vu-fu uv-uf uvu-ufu vuv-fuf vuf-fuv

6. Ex. În combinaţii consonantice: via, vie, vii, vio, viu, vlă, vlă; vra, vre, vri, vreo, vru, vră, vră;

II Cuvinte

Cuvinte cu „v” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: vai, val, var, vas, vest, vin, vis, viu, voi, vom, vor, văd, văl, vâr, vâsc, vând;

— *Bisilabice*: vale, vară, vagon, vapor, vată, vesel, vecin, verde, vie, vişin, vilă, viţă, viţel, viaţă, voce, voios, voinic, vorbe, vulpe, văcar, vânat, vânăt;

— *Polisilabice*: vapoare, varicelă, vagoane, veveriţă, vecină, vizită, vitrină, voioşie, vodevil, vulcane, vânătoare, văruit; – *cu „v „urmat de consoană*, vrea, vrabie, vrute, vrăbiuţe, Vlad, vlăstar;

Cuvinte cu „v” în poziţie mediană – *monosilabice*:

— *Bisilabice*: avar, navă, oval, divan, lavă, tavă, Sava, avea, divin, bivol, covor, avut; – *polisilabice*: livadă, covată, Sovata, revedere, avion, pavilion, covoraş, evoca, avuţie, azvârlit;

Cuvinte cu „v” în poziţie finală – *monosilabice*: brav, grav, tiv, mov;

— *Bisilabice*: năravbolnav, zugrav, elev, beţiv, pasiv, morcov, pleşuv; – *polisilabice*: emotiv, uscăţiv;

III Propoziţii

Vine vara. Am avut un covor vopsit în mov. Văd vaca vecinilor. Vera e veselă, deşi e vinovată. Vii la viţa de vie? Vom vopsi vitrina cu vopsea verde. Vino, să vezi vulpea! Victor serveşte pe tavă vânatul. Octav e zugrav. Beţivul e vorbăreţ şi guraliv. Vasile e bolnav grav. Savu a venit valvârtej la vale. Am avut un vis grozav! Tava mov e ovală. Vineri vine Vivi la noi în vizită. Convinge-l să înveţe!

Vânzătoarea a vândut câteva volume de versuri scrise de Vasile Voiculescu. Un vultur pleşuv s-a tot învârtit pe lângă vânat.

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „S”.

I Silabe şi logatomi:

1. Exerciţii cu silabe directeprelungit: ssse, sssi, sssă, sssă, sssa. ssso, sssu;

neprelungit: se şi, să se să so, su; repetate: sese, sisi, săsă, sâsă, sasa, soso, susu;

2. Exerciţii în poziţie intervocalică: este, ăsă, ăsă, aşa, oso, usu; cu vocale diferite: a se, esa, isa, o să, uşa, aşa;

aşi, ieşi, i se, ose, use, a se; aso, eso, iso, osi, uşi, ăsi; asu, esu, isu, osu’, uso, ăsu;

3. Exerciţii cu silabe inverseprelungit: esss, isss, ăsss, asss, osss, usss;

neprelungit: es, is, as, îs, as, os, us;

4. Exerciţii în logatomi: ses, sis, săs, sâs, sas, sos, sus;

5. Exerciţii în combinaţii consonantice: sche, schi, scă, scă, sca, sco, seu;

sere, seri, seră, scră, sera, scro, scru; se, să s-a era, s-a sfo, sfu; sme, smi, smă, smă, sma, smo, smu; spe, spi, spă, spă, spa, spo, spui sple, spli, splă, splă, spla, splo, splu; ste, şti, stă, stă, sta, sto, stu; stre, stri, stră, stra, stro, stru; sne, sni, snă, snă, s-a sno, sau; sie, sli, stă, stă, sta, slo, slu;

6. Exerciţii de diferenţiere: se-ze; es-ez; ese-eze; seszez; sez-zes şi-zi; is-iz; isi-izi; sis-ziz; siz-zis săză; ăs-az; ăsă-ăză; săs-ză̆z; săz-zăssăza; as-az; aşa-aza; sas-zaz; saz-zas so-zo; os-oz; oso-ozo; sos-zoz; soz-zos suzu; us-uz; usu-uzu; suszuz; suzzus

7. Exerciţii în combinaţii cu diftongi: sea, sta, sie, şi o, soa;

8. Structuri verbale progresive prin adiţie:

se’s – se ser; set; sec; – sere, sete, seca, se…

ca – se; va – se; mese; de-se; pase; vise; trese; se…;

meserie; ve-selă; pose-dă; ca-serie; se …

mă-ta-se; se…

şi-s – şi – silă, sită, sine, şi…

ce-şi; vop-şi; do-şi, găsi; şi;…; desigur, şi;…; pără-şi, şi;…

să se – să – sărac, săpun, sărit, să…

vărsă; coasă; roasă; groasă, deasă; să…; pasăre; să…; frumoasă; să…

s – să – sâc, sân – sârg, sâni, sârbi, sârmă, să…

s – să – sac, sat, sap; – sapă, sare, sanie, sabie, să…; casă, mă-sa, pasa, rasa; să…; văr-sa-te, casa-te, lăsa-te, pasa-te; să …

frumoa-sa, a-lea-sa; să…

s – se soc, sol, soi; – soia, soare, somn, sodă, se…; fa-so-le, se …; şu’s – su – suc, sur, sus; – surd, suiş, supă, surori, su…; ră – su – net, su …

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „s” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: sec, set, semn, sâc, sân, sârg, sac, sat, sap, sar, soc, sol, somn, soi, sub, suc, sur, sug, sun, sul, surd.

— *Bisilabice*. sete, sere, secret, seră, select, sită, silă, Sică, Sile, sifon, sirop, sărat, sărut, săpun, sărac, sârbă, sârmă, sală, salam, salut, sare, sate, sapă, Sava, soră, sodă, sobă, soldat, sondă; sută, sumă, supă, sunet;

— *Polisilabice*: semafor, secure, secundă, seringă, sirenă, silabă, simpatie, sănătate, săturat, sâmbătă, sâmbure, sacoşă, salată, sanie, salvare, sonerie, sorcovă, surâde, supărat;

— *Cu grupe consonantice*: schelet, schimbă, scări, scândură, scară, scapă, scade, scoală, scor, scufundă, scrum, sfetnic, sfios, sfătos, sfadă, sfoară, smerit, smoc, smucit, speriat, speranţă, spital, spirt, spălat, spăn, spart, spaţiu, spadă, spate, spală, spaghete, sport, spune, splendid, splină, stea, steag, stimă, stilou, stăpân, stână, stau, stol, stup, strigă, străbun, străbun, stradă, stropitoare, strungar, struţ, snop, sleit, slinos, slăbuţ, slabă, sloi, slugă.

2. Cuvinte cu „s” în poziţie mediană – *monosilabice*: vest, test, pisc, plisc, chist, disc, vâsc, să sa se pasc, nasc, trosc! must, gust, *bisilabice*: mese, dese, desen, nisip, visa, vopsi, lipsi năsuc, râsul, casă, masă, lasă, rasă, coase, dosar, mosor, cosor, bursuc, dânsul; – *polisilabice*: meserie, desigur, profesor, risipit, pisică, căsătorie, păsărele, răsaduri, măsura, casare, pasaje, pasăre, fasole, mătase, mirosi, folosi, musafir, busolă, pensulă, insulă – *cu grupe consonantice*: caschetă, baschet, descheiat, deschis, basca, pescar, cascadă, viscol, descoperi, ascuns, biscuit, discret, basme, cosmetice, Cosmin, cazma, basma, cosmonaut, aspecte, spectacol, castel, mesteca, pastilă, pistil, păstăi, asta, castan, castor, pistol, costum, destul, castravete, castron. 3. Cuvinte cu „s” în poziţie finajă – *monosilabice*: des, ies, fes, ness, vis, zis, piş! râs, plâns, as, nas, las, ne-a pas, vas, ras, os, cos, dos, ros, tos, dus, fus, rus, pus – *bisilabice*: ales, cules, / Paris, apăs, vărs, compas, rămas, pufos, ploios, voios, miros, ghebos, bărbos, apus, cactus – *polisilabice*: călduros, serios, scorburos, inimos.

III Propoziţii: simple (cu „s” în toate cele trei poziţii)

Sandu este vesel. Sică coase. Savu stă acasă. Costel s-a dus. Masa este pusă. Stai în sat? Vasile este sănătos. Sacul este spart. Să-mi scrii scrisoarea! Pisica se spală. Steagul este sus. – dezvoltate:

Sanda a scris o scrisoare surorii sale. E soare şi senin astăzi. Soarele străluceşte sus pe cer. Sandu a sosit aseară. Sică se spală în silă. Sarea se scoate din salină. Savu a săd it un salcâm. Silviu scapă salata în supă. Sorin are o salopetă nouă. Seara se lasă peste sat. Cosmin este serios, dar sfios.

V Cuvinte paronime

s-şi		s – z	
scoa lă-şcoală	soc – şoc	sare – zare	sa le Za
dus – duş	muscă – muşcă	sac – zac	pa să Pa
nas – naş	pisc – pişe	groasă-groază	oa se Oa

pest e – peşte
las – laş
seamăzeamă
se r r
sură -şură
coscoş
seu – zeu
va se Va
sale şale
creste-creşte
Sica – Zica
ra să Ra
past e-paşte
sută-şută
varsă – varză
Şire t-şi ret

I Siiabe şi logatomi

1. Ex. În silabe directe – prelungit – zzze, zzzi, zzză, zzză, zzza, zzzo, zzzu;

— Neprelungit – ze, zi, ză, ză, za, zo, zu;

2. Ex. În poziţie intervocalică: eze, azi, ază, aza, ozo, uzu;

— Cu vocale diferite: eza, ezi, ezo, ezu, ezǎ;

Iza, ize, izo, izu, izǎ; aze, azi, azo, azu, ază; oza, oze, ozi, ozu, ozǎ uza, uze, uzi, uzo, uză;

3. Ex. În silabe inverse – prelungit –, ezzz, izzz, azzz, azzz, ozzz, uzzz;

— Neprelungit – ez, iz, az, Iz, az, oz, uz;

4. Ex. În logatomi: zez, ziz, zăz, zaz, zoz, zuz;

… z, z… z, z… z z. z, z… z;

ze -se	ez -es	eze- ese	zez- ses	ze ssez
zi- şi	Iz- is	Izi- isi	ziz- sis	zis -siz
za sa	az -aş	aza- aşa	zaz- sas	za s-saz
zo -se	oz -os	ozo- oso	zoz- sos	zo s-soz
zu -su	uz -us	uzu- usu	zuz- sus	zu s-suz

6. Ex. În combinaţii consonantice: zba, zbe, zbi, zbo, zbu, zbă;

zda, zile, zdi, zdo, zdu, zdă, zla, zile, zii, zio, zlu, zlă; zma, zme, zmi, zmo, zmu, zmă; zna, zne, zni, zno, znu, znă;

II Cuvinte

Cuvinte cu „z” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: zer, zel, zeu, zi, zid, zic, zău za, zaţ, zar, zac, zor, zob;

— *Bisilabice*: zebră, zeamă, zece, zestre, zefir, zice, ziuă, zile, zidar, zimbru, zăvoi, zăduf, zână zahăr, zare, zale, Zamfir, zonă, zumzet, zulufi;

— *Polisilabice*: zicătoare, Zimnicea, ziarist, zăpadă, zâmbeşte zarzăre, zadarnic, zoologică, zorele, zurgălăi, zugrăvit; – *cu „z” urmat de consoană*: zmeu, zdrobit, zbor, zburdalnic, zmeură, zgardă, zloată, zvon, zbiară;

Cuvinte cu „z” în poziţie mediană

— *Monosilabice*: brazi, lăzi, blonzi, uzi

— *Bisilabice*: „raze, pază, barză, varză, buze, bezea, bazin, fazan, cazan, vază, bază Azor, căzut, văzut;

— *Polisilabice*: cazarmă, cazane, duzină, uzină, înzidit, depozit, deziderat, magazin, cozonac, dezordonat, difuzor, buzunar, frunzuliţă, mazăre, pupăză, pauză;

— *Cu grupe consonantice*: izvor, azvârli, izbândă, poznă, paznic, izbi, izbucni, izmă, cizmă, cazma, ghiozdan; Cuvinte cu „z” în poziţie finală

— *Monosilabice*: caz, gaz, iaz, haz, praz, treaz, crez, miez, iz, loz, roz, uz;

— *Bisilabice*: necaz, obraz, pervaz, macaz, Bicaz, orez, vânez, firez, moloz, abuz, refuz, ovăz;

— *Polisilabice*: aragaz, desenez, colorez, titirez, autobuz, troleibuz;

III Propoziţii Propoziţii simple

Zidarul lucrează. Roza e în pază. Zarul e pe ziar. Fac haz de necaz. Dă-i zor, Zino! A zidit un zid. Zâmbeşte, Zoiţa! Azi e zi de pauză. Vezi de orez! A căzut un loz. Brânza are zer.

5. Ex. de diferenţiere:

Propoziţii dezvoltate: Azor e pe răzor. Te razi sau nu

te razi? Visez că vânez un bizon. Zoica pune în zeamă zarzavat. De zece zile vânez fazani. Zizi mi-a spus că pleacă în zorii zilei la Mizil. Păstrez puţin orez pentru supă. Zum, zum, zum. Zum, zum, zum. Zumzet vesel de albine zumzăie pe câmp. Zum, zum, zum. Zum, zum, zum.

IV Cuvinte paronime

Zica – Sica vaze – vase varză – varsă zale – sale pază – pasă oaze – oase zer – ser zeu – seu rază – rasă zare – sare zac – sac groază – groasă zeamă – seamă

Schema materialului verbal pentru consolidarea sunetului „Ş”.

I Silabe, logatomi

1. Ex. În silabe directe – prelungit – şşşo, şşşu, şşşa, şşşe, şşşi, şşşă, şşşă; – neprelungit – şo, şu, şa, se şi, să se;

— Se pronunţă consoanele cu maxilarele strânse, se face pauză, apoi se deschide brusc: ş-o ş-u, ş-a ş-e, şi, ş-a ş-a; şo-şo, şu-şu, şa-şa, se-se, şi-şi, să-şă, şâşă;

2. Ex. În poziţie intervocalică: aşa, uşu, aşa, este, îşi ăşă, îşă; – cu vocale diferite: aşa, oşe, oşi, osu’, oşă, oşă;

uşa, uşă, uşi, uşa, uşă; aşe, aşi, aşa, aşa, aşa, aşa; eşa, ieşi, eşo, eşu, eşă, eşă; aşa, işe, işo, işu, işă, işă;

3. Ex. În silabe inverse – prelungit – oşşş, uşşş, aşşş, eşşş, işşş, ăşşş, îşşş; – neprelungit – oş, uş, aş, ea, iş, aş, îşi;

4. Ex. În logatomi: şoş, şuş, şaş, şeş, şiş, şăş, şâş – pronunţare fără vocale: şi ş, şi ş, şi ş, ş… ş, şi

5. Ex. În combinaţii consonantice: şpa, şpe, şpi, şpo, şpu, şpă;

ştia, ştie, şti, şto, ştiu, ştă; şea, şche, schi, şco, şcu, şcă şina, şine, şrrti, şmo, şmu, şină; şi-a ştie, şni, şno, şnu, şnă; ştra, ştire, ştiri, ştro, ştiu, ştră;

6. Ex. de diferenţiere

şa	aş	aş	şa	şa
-sa	-aş	a-aşa	ş-sas	s-saş
se	eş	eş	şe	şe
-se	-es	e-ese	ş-ses	s-seş
şi-	Iş	Îşi	şi	şi
şi	– is		ş-sis	s-siş

	şo	oş	oş	şo	şo
-se	-os	o-oso	ş-sos	s-soş	
	şu	uş	uş	şu	şu
-su	-us	u-usu	ş-sus	s-suş	
	şa	aş	aş	Şa	şa
-ja	-ai	a-aja	ş-jaj	j-jaş	
	se	eş	eş	Şe	Şe
-je	-ej	e-eje	ş-jej	j-jeş	
	Şi	Iş	Işi	ŞI	Ş’
-j	– j	-iji	Ş-jij	j-jiş	
	şo	oş	oş	Şo	Şo
-jo	-oj	o-ojo	ş-joj	j-joş	
	şu	uş	uş	Ş	Ş
-ju	-uj	u-uju	uş-juj	uj-juş	

II Cuvinte

Cuvinte cu „ş” i în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: şoc, şut, şal, şah, şa, şanţ, şef, şerpi, sir, şi;

— *Bisilabice*: şopti, şoşon, şubă, şură, şurub şase, şarpe, şapcă, şade, şapte, şale, şalău, şerif, şină, şiroi, şiret; – *polisilabice*: şopârlă, şoricel, şobolan, şugubăţ, şantier, şerveţel, şemineu – *cu grupe consonantice*: şnur, şniţel, şpaclu, şcoală, şterge, ştrand, şmecher

Cuvinte cu „ş” în poziţie mediană

— *Bisilabice*: uşor, roşu, Mişu, aşa, Nuşa, aşez, coşar, tuşi, păşi, deşi, vişin „fişă, guşă, creşă, meşă; – po*lisilabice:* roşie, puişor, mătuşa, mănuşă, păpuşa, orăşel, cireşe, vişine, maşină, cămaşă;

— *Cu grupe consonantice*: poştaş, peşte, meşter, creşte, veşted, praştie, linişte, cleşte, ceaşcă, cuşcă, puşcă, caşcaval, cloşcă, frişcă, morişcă, duşman, moşneag;

Cuvinte cu „ş” în poziţie finală

— *Monosilabice*: coş, moş, borş, duş, tuş caş, naş, leş;

— *Bisilabice*: cocoş, ţăruş, copoş, ţiruş, golaş, făraş, codaş, cosaş, oraş, leneş, tufiş, gheţuş, culcuş; – *polisilabice*. cocoloş, gălbenuş, cărăbuş, derdeluş, covoraş, umeraş, copilaş, bogătaş, acoperiş, tovarăş;

III Propoziţii Propoziţii simple:

Şalul e roşu. Moşul e şofer. Şade pe şină. Muşc dintr-o roşie. Lăbuş e la culcuş. Pe gheţuş e alunecuş. Ştiu nişte poveşti. Ştefan este poştaş. Naşa ia faşa. Fă aşa şirul! Mă laşi păgubaş? Creşti peşti? Copilaşul are şoşoni.

Propoziţii dezvoltate:

Şerban e un şcolar pus pe şotii Nuşa priveşte saşiu. În tufiş e un cocoş roşu. Am caişi şi vişini. La duş e un moş. Coşul e uşor dacă laşi şase roşii. Copilaşul are şal şi şoşoni. Am prins şurubul cu un cleşte. Verşi gogoşile pe făraş! Poştaşul aduce poşta la şcoală. Anuşca doreşte nişte cireşe.

IV Cuvinte paronime

— Cu’s – şi coscoş

— Cu şi – z:

paşnic – paznic saleşale pisc-pişc peste-peşte scoalăşcoală Şiret-şiret creste-creşte soc-şoc şale – zale muscămuşte sută-şută sură-şură paste-paşte

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „J”.

I Silabe, logatomi

1. Ex. În silabe directe – prelungit – jjjo, jjju, jjja, jjje, jjji, jjjă, jjjjă; – neprelungit – jo, ju, ja, je, îi jă;

— Rostirea consoanelor cu maxilarele strânse şi deschidere bruscă şi largă la vocale: – o – u – a – e – i – a;

2. Ex. În poziţie intervocalică: ojo, uju, aja, eje, iji, ăjă; – cu vocale diferite: oja, oje, oji, oju, ojă;

uja, uje, un, ujo, ujă; ale, aţi, ajo, aju, ajă; era, eji, ejo, eu, ejă; ija, ije, ijo, nu, ijă;

3. Ex. În silabe indirecteprelungitojjj, unj, ajjj, ejjj, ijjj, ăjjj; – neprelungit – of, uj, ai, ei, îl ăj, îi;

4. Ex. În logatomi: joj, lui, jaj, jej, jij, jăj; – pronunţare fără vocale: j… j, j… j, j… j, j… j;

5. Ex. În combinaţii consonantice: jga, jghe, jghi, jgo, jgu;

jda, de, jdi, jdo, du;

6. Ex. de diferenţiere – cu z jo-zo oj-oz ojo-ozo joj-zoz joz-zoj juzu uj-uz uju-uzu juizuz juzzuj ja-za aj-az aja-aza jaj-

zaz jaz-zaj je-ze ej-ez eje-eze jeizez jez-zej ji-zi ij-iz iji-izi jij-ziz jiz-zij

II Cuvinte

Cuvinte cu, j „în poziţie iniţială – *monosilabice*: joi, jos, joc, jug, jur, just, jar, jet, jir;

— *Bisilabice*… joacă, Joseni, judec, jumări jalon, jale, Jeana, jeli, jeleu, jerseu, jenă, jeton; – *polisilabice*: Joiana, jucării, jucători, judecător, Janina, jalnică, Japonia, Jenică, jetoane, jeleuri, Jianu.

— Cu grupe consonantice: *jgheab*, *jder*;

Cuvinte cu în poziţie mediană

— Monosilabice: *coji*;

— *Bisilabice*: mojar, pojar, stejar, bujie, mojic, cojoc, major, Bujor, ajut, coajă, grijă; – *polisilabice*: pijama, deranja, încuraja, etajeră, dirijor, îngrijorat, abajur, grijuliu, vâjâie; – *cu „j” urmat ele consoane*: grajd, mijloc, bâjbâi, bojdeucă, tejghea;

Cuvinte cu, j „în poziţie finală

— *Monosilabice*: Gorj, ruj, Cluj, gaj, bej, Dej, vrej;

— *Bisilabice*: etaj, bagaj, curaj, baraj, garaj, pasaj, marcaj, viraj, vârtej, gâtlej; – polisilabice: bobinaj, canotaj, pilotaj;

III Propoziţii Propoziţii simple

Dirijează Bujor. Joci joi? Jean are cojoc. Jenică s-a julit. Jur-împrejur e jale. Ajută-mă la bagaje! Jurnalul e din Dej. Roji l-a dojenit. Joiana e în grajd.

Propoziţii dezvoltate

Juju se joacă cu jucăria Jeanei. Jean a fost la Blaj, Cluj şi Lugoj. S-au mânjit cu ruj pe obraji. Au ajuns la jumătatea jocului. Jenica s-a bandajat unde s-a julit. Joi a dirijat noul dirijor. Judecătorul a judecat just. Bujor s-a sprijinit în cârje. Jenică e de strjă la baraj. Jivinele trăiesc în junglă. Jungiul mă jenează. Deja a ajuns în preajma oraşului Cluj.

IV Cuvinte paronime cu şiş: jir-şir cujşiz: jar-zar joc – şoc jale – zale jură – şură japcă – şapcă prăjit – prăşit jale – şale

Schema materialului verbal pentru consolidarea africatei „Ţ”.

I Silabe, logatomi

1. Unirea sunetelor componente prin dispariţia progresivă a pauzei t’s t’s t’s t’s t’s t’s t – s ts

2. Silabe directeţe, şi, că, că, ţa, ţo, tu;

3. Ex. În poziţie intervocalică: etc, îţi, ăţă, îţă aţa, oţo, uţu; – cu vocale diferite: aţe, aţi, aţo, aţu, aţă, aţă;

era, eţi, eţo, eţu, eţă, eţă; iţa, iţe, iţo, nu, iţă, iţă; oţa, oţe, oţi, oţu, oţă, oţă; uţa, uţe, uţo, uţă, uţă;

2. Silabe inverse eţ, iţ, ăţ, îţ, aţ, oţ, uţ;

6. Ex. În logatomi: „ţeţ, ţiţ, ţăţ, tăt, ţaţ, ţoţ, ţuţ;

— Pronunţare fără vocale: ţ... ţ, ţ... ţ, ţ... ţ, ţ... ţ, ţ... ţ;

7. Ex. de diferenţiere: s – z şi ţ – ş

se	ze	ţe	şeş	te te
s	z	ţ		
si	zi	ţ	şiş	ti – ţi
s	z			
sa	za	ţa	şaş	tăţă
s	z	ţ		
so	zo	ţo	şoş	tâţă
s	z	ţ		să
su	zu	ţu	şuş	ta – ţa
s	z	ţ		să
				te-ţo
				se
				tu – tu
				su

II Cuvinte

Cuvinte cu „ţ” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: „ţep, ţes, ţel, ţepi, ţin, ţip, ţărm, ţap, ţar ţol; – *bisilabice*: ţeapă, ţeavă, ţipăt, ţigan, ţintă, ţăran, ţăruş ţară; – *polisilabice*: ţelină, ţărână, ţigară, ţărancă, ţârâi;

Cuvinte cu „ţ” în poziţie mediană – *monosilabice*: poţi, copţi, moţi;

— *Bisilabice*: maţe, raţe, faţă, beţe, cuţit, căţel, oţet, viţel, viţă, gheaţă;

— *Polisilabice*: încălţa, ameninţa, înţepa, porţelan,

lecţie, certaţi, mulţumiţi, părinţi, încălţăminte, balanţă, dorinţă; Cuvinte cu „ţ” în poziţie finală

— *Monosilabice*: zaţ, maţ, laţ, hoţ, moţ, soţ, băţ, puţ, struţ; – *bisilabice*: coteţ, podeţ, agăţ, Dănuţ, căluţ, drăguţ; – *cu grupe consonantice*: jilţ, colţ, câlţ;

III Propoziţii Propoziţii simple:

Lenuţa ţipă. Un băţ e la puţ. Miţa are aţă. Ţicu are viţel. Ţineţi hoţul! Beţi ţuică? Ţăranul ia cuţitul. Cuţitul e ascuţit.

Propoziţii dezvoltate:

Lângă bălţi sunt mulţi ţânţari. Dănuţ e un băieţel drăguţ. Sita s-a înţepat în ac când ţesea cu aţă o perniţă. Ţăranca ţine fetiţa în braţe ca să-i dea ţâţă. Ghiţă lasă băţul în colţ şi se ţine de jilţ. Ţaţa ţipă cât o ţine gura. Sita şi-a boţit rochiţa. Nuţu ţine ţeava pentru instalaţie.

IV Cuvinte paronime ale – ace plăţi – plăci ţes – şes ţine – şine munţi – munci, moţ – moş ţel – cel ţar-jar ţeapă – ceapă ţol – sol

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea africatei „ce” şi „ei”.

I Silabe, logatomi

1. Ex. În silabe directe

— Cu pauză: ce-a, ce e, ce-i, ce-o, ce-u, ce-a, ce-i;

ci-a, ci-e, ci-i, ci-o, ci-u, ci-a, ci-i;

— Unit cu vocale: cea, cee, cei, ce-o, ceu, cea, cea; cia, de cio, ciu, clă, clă;

2. Ex. În poziţie intervocalică

— Separat: ace-a, e-ce-e, i-ce-i, o-ce-o, u-ce-u, ă-ce-a; a-ci-a, e-ci-e, i-ci-i, o-ci-o, u-ci-u, ă-ci-a;

— Unit: acea, ecee, icei, oceo, oceu, acea; acia, ecie, icii, ocio, uciu, acia;

3. Ex. În silabe inverse

— Separat: ace, e-ce, i-ce, o-ce, u-ce, ă-ce, i-ce; a-ci, e-ci, i-a o-ci, u-ci, ă-ci, i-ci;

— Unit: ace, ece, ice, oce, uce, ace, îce; aci, eci, ici, oci, uci, aci, îci;

4. Ex. În logatomi

— Separat: ce-a-ce, ce e-ce, ce-i-ce, ce-o-ce, ce-u-ce;

ci-a-ci, ci-e-ci, ci-i-ci, ci-o-ci, ci-u-ci, ci-ă-ci;

— Unit: cea ce, ceece, cei ce, ceoce, ceuce, ceăce, ceâce; ciaci, cieci, ciici, cioci, ciuci, clăci, ciâci;

5. Ex. cu consoane:

ce-o	cel e	ci- b	cib	ce-n a	ce n
ce-o	ce c	ci- o	de	ce-i r	ce
ce-o	ce d	ci- d	cid	ce-s s	ce s
ce-i	cel	ci-i	cif	ce-şi a	ce şi
ce-g	ce g	ci- g	cig	ce-l	cel
ce-h	ce h	ci- h	cih	ce-l	cel
ce-j	cej	ci-j	cij	ce-v v	ce v
ce-l	cel	ci-l	cil	ce-x x	ce x
ce-m	ce rn	ci- m	cim		

Uluvinte

A. Cuvinte cu „ce” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: ce, cea, cec, cerc, ceas, ceai, cer, cel cei, cerb;

— *Bisilabice*: cere, ceva, ceapă, ceartă, ceaun, ceainic, ceaţă, ceară, ceafă, cercel, cerdac; – *polisilabice*: cerneală, cercetat, cealaltă, cenuşă, celofan;

Cuvinte cu „ei” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: ci, ciob, cioc, ciot, ciur, circ, cinci;

— *Bisilabice*: cifre, cină, cine, cireş, ciocan, cioban, ciomag, cip! ciorap, cizme, cioară, ciulin, ciupit, cizmar, cimpoi;

— *Polisilabice*: cinema, cineva, cireadă, ciripi, citire, circula, cicoare, ciocolată, cinematograf;

B. Cuvinte cu „ce” în poziţie în ediană – *bisilabice*:

secer, briceag, surcea, Mircea;

— *Polisilabice*: seceră, început, vecernie, măceşe, cerceluş, încearcă;

Cuvinte cu „ei” în poziţie mediană

— *Bisilabice*: vecin, sucit, răcit, macin, fecior, lucios, picior, vaccin;

— *Polisilabice*: măcina, rădăcină, vecină, sălcii, muncitor, adâncime, bicicletă, fericit, accidenta, hărnicie, felicitare, cauciuc;

C. Cuvinte cu „ce” în poziţie finală

— *Bisilabice*: zece, cruce, rece, ace, face, pace, place, tace, coace, duce, zice, dulce, fiice, trece, toarce; – *polisilabice*: întoarce, încoace, cojoace, răscruce;

Cuvinte cu „ei” în poziţie finală

— *Monosilabice*: taci, zici, faci, duci, maci, raci, daci, saci, coci, joci, mici, roci, furci, maci, furci, şepci, bărci, melci, bănci.

— *Bisilabice*: papuci, arici, săraci, pisici, piersici, boboci, copaci, ciuperci, arunci;

III Propoziţii

Cerul e cenuşiu. Cine macină? Ce ceaţă? Faci băşici. Cere cercei. Duci ciocanul! Ce zăpăceală! Macii sunt mici. Ce de ghiocei! Piciul are bici. Cerceluş e dulce. Ai cincizeci de curci. Purceaua are zece purcei. Duci la Tecuci doi saci de nuci. Începe întrecerea! Piersicile nu-s dulci. Marcel îşi petrece cele zece zile de concediu în Cecenia. De când s-a chircit şi zbârcit, vecinul e tare pocit şi sucit. Nu-mi place ceea ce face. Cici a găsit cinci ciuperci.

IV Cuvinte paronime ine – şine cerb – şerb saci – saşi duci – duş ceapă – sapă coci – coş cină – şină cioc – şoc

Schema şi materialul verbal pentru corectarea africatei „ge” şi „şi”.

I Silabe, logatomi

1. Ex. În silabe directe

— Cu pauză: gea, gee, gei, geo, geu, gea, gei;

şi-a şi-e, şi-i, şi-o şi-a, şi-a şi-i; – unit cu vocale: gea, gee, cei, geo, geu, gea, gea; gia, gie, gio, giu, gia, gia;

2. Ex. În poziţie intervocalică

— Separat: a-ge-a, e-ge-e, i-ge-i, o-ge-o, u-ge-u, ă-ge-a;

a-gi-a, e-gi-e, i-gi-i, o-gi-o, u-gi-u, ă-gi-a;

— Unit: agea, egee, igei, ogeo, ogeu, agea; agia, egie, igii, ogio, ugiu, agia;

3. Ex. În silabe inverse

— Separat: a-ge, e-ge, i-ge, o-ge, u-ge, ă-ge, i-ge; a-şi, c-ai, i-ai o-ai, n-ai, i-ai i-ai;

— Unit: age, ege, ige, oge, uge, age, îge; agi, egi, îşi ogi, rugi, agi, îşi;

4. Ex. În logatomi

— Separat: gea-ge, gee-ge, gei-ge, geo-ge, geu-ge;

gi-a-gi, gi-e-gi, gi-i-gi, gi-o-gi, gi-u-gi, gi-ă-gi;

— Unit: geage, geege, geige, geoge, geuge, geage, geâge; giagi, giegi, giigi, giogi, giugi, giăgi, giâgi;

5. Ex. cu consoane:

	ge		ge		şi-		gib		ge-n		ge
-b		b		b						n	n
	ge		ge		şi-		gic		ge-i		ge
-o		c		o						r	
	ge		ge		şi-		gid		ge-s		ge
-d		d		d						s	
	ge		ge		şi-i		gif		ge-şi		ge
-i		f								ş	ş
	ge		ge		g-g		gig		ge-l		ge
-g		g								t	
	ge		ge		şi-		gih		ge-i		ge
-h		h		h						ţ	
	ge		ge		şi-j		gij		ge-v		ge
-j		j								v	
	ge		ge		şi-l		g»!		ge-x		ge
-l		l								x	
	ge		ge		şi-		gim				
-m		m		m							

Uluvinte

A. Cuvinte cu „ge” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: ger, gem, gen, get, geam, gel;

— *Bisilabice*: gene, Geta, Gelu, gemeni, genunchi, geros, geamuri, geamăt, geană, George, geantă; – *polisilabice*: Georgeta, geamantan, generaţie; Cuvinte cu „şi” în poziţie iniţială

— Monosilabice: *gin*, *gir*;

— *Bisilabice*: Gică, Gina, Gicu, Giurgiu;

— *Polisilabice*: girafa, gimnastă, ginere, gimnastică;

B. Cuvinte cu „ge” în poziţie mediană – *bisilabice*: muget, răget, deget, ager, fulger, Eugen; – *polisilabice*: degete, degetar, mărgele, Angela, damigeană, Eugenia;

Cuvinte cu „şi” în poziţie mediană

— *Bisilabice*: argint, magiun, Virgil, geamgiu;

— *Polisilabice*: pagină, gălăgie, margine, regină, mingile, diriginte, frigider, gingie, inginer, rugină;

C. Cuvinte cu „ge” în poziţie finală

— *Bisilabice*: fuge, merge, mulge, linge, ninge, curge, minge, rege, lege, sânge, plânge, stinge; – *polisilabice*: alege, culege, împinge, învinge, colege, atinge, înfige, belciuge, cârlige;

Cuvinte cu „şi” în poziţie finală

— *Monosilabice*: mingi, fragi, legi, fugi, lungi, ungi, dragi, crengi, regi;

— *Hisilabice*: colegi, verigi, ajungi, culegi, covrigi, desagi, ferigi, seringi, alergi;

111 Propoziţii

Gelu ia gemul.

Fuge de lege.

Gelu o împinge pe Geta.

Geta ia geanta.

Gelu şi Georgeta sunt gemeni. George a spart geamul cu mingea. Şterge geamul! Georgeta n-are mărgele. Gelu vrea să bage degetul în gem.

Culegi ferigi?

Mergi la Gigi?

Pe Gigi îl dor gingiile.

Bagi fragii în pungi.

Gicu e inginer.

Fugi sub fagi, Gică!

Gică şi Gineta sunt colegi.

Crengile fagilor s-au lungit.

Gigi a venit la Giurgiu cu gingiile umflate.

draci – dragi ginere – ţinere fragi – fraţi cerb – şerb coci – coş maci – magi lunci – lungi reci – regi cina – Gina saci – saşi cioc – şoc rece – rege cerger cel – gel toace – doage cine – şine duci – duş

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „L”.

1 Silabe şi logatomi

1. Exerciţii în silabe directe: ta, le, li, lo, lu’, la, la;

2. Exerciţii în poziţie intervocalică: ăla, ele, iii, olo, ulu, ălă, il a; – cu vocale diferite: ale, aii, alo, alţi;

el a, eli, elo, elu, dă; ila, de, ilo, ilu, ilă; ola, ole, oii, olu, olă; ula, ule, un, ulu, ulă; ăla, ale, ali, alo, ălu;

3. Exerciţii în silabe inverse: al, el, ol, ul, ăl, îl;

4. Exerciţii în logatomi: l-ai, lei, li-l, lol, lui; – pronunţat fără vocale: 1…1 1…1 1…1 1…1;

5. Exerciţii în combinaţii consonantice: bla, ble, bli, blu, blă;

pla, ple, pli, plo, piu, plă; da, ele, cu, clo, clu, dă; gla, gle, gli, glo, glu, glă; mia, mie, mii, mi-o, mlu, mlă; sta, sie, sli, slo, slu, stă; zla, zile, zii, zio, zlu, zlă; via, vie, vii, vio, viu, vlă; hla, hle, hli, hlo, hlu, blă. fu, fie, fii fi o, fiu, flă

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „1” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: ta, lac, Ian, lat, leu, lemn, leac, lin, lins, loc, lor, loz;

— *Bisilabice*: ladă, lamă, lată, labă, lacăt, lacom, lene, legat, lege, leneş, leafă, leagăn, leşin, loto, liber, lichid, lighean, lipit, lună, lume, lână;

— *Polisilabice*: lebădă, locomotivă, lopeţi, livadă, lumânare;

2. Cuvinte cu „1” în poziţie mediană

— *Monosilabice*: clar, plai, plan, blat, clei, clor, club;

— *Bisilabice*: sală, vilă, tablă, dulap, hală, fular, colac, elev, moale, vale, guler, coleg, milos, căluţ, fulgi, vulpe;

— *Polisilabice*: pelican, lalele, liliac, alune, fasole, felinar, medalion, cămilă, inele, găleţi, ochelari, umbrelă, elefant;

— *Cu aglomerări de consoane*: tablou, bloc, flori, plapumă, plug, bibliotecă, baltă, cleşte, bicicletă, ploaie, plânge, floarea soarelui, plantă;

3. Cuvinte cu „1” în poziţie finală

— Monosilabice: val, cal, mal, el, miel, fel, chel, gol, rol, pol, sul, mâl;

— Bisilabice: canal, hamal, hotel, căţel, vesel, viţel, drapel, tunel, bivol, copil, sătul;

— Polisilabice: ghiocel, pătrunjel, papagal, şoricel.

Globurile sclipesc la lumina lămpii. Sandalele lui Alin sunt albastre.

IV Fraze în loc

Calul e pe celălalt mal. Liliacul lui Lucian e violet.

În localitatea Valea Largă se cultivă multe legume. Toţi localnicii sunt la cules E lume multă. Elevii sunt veseli.

plecat de la şcoală spre casele lor. Laura are lalele galbene şi roşii. Ea cântă: tra, la, la, la, la, la…

V Cuvinte paronime lac – rac Lică – Rică cal – car ale – are lege – rege lob – rob lampă – rampă clamă – cramă lamă – ramă lupă – rupă coloană – coroană

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „R:

I Silabe şi logatomi

1. Exerciţii cu prelungirea sunetului: rrri, rrre, rrra, rrrră, rrră, rrro, rrru;

2. Exerciţii cu silabe directe: îi, re, ra, ră, rî.ro, ru;

3. Ex. În poziţie intervocalică: în, ere, ara, oror, uru, ară, îră;

— Cu vocale diferite: are, ari, are, ani;

era, ieri, era, eru; ira, are, iro, iru; ora, ore, ori, oru; ura, ure, uro, un

4. Exerciţii cu silabe indirecte – prelungit – irrr, errr, înr, arrr, arrr, orrr, urrr;

— Neprelungit – în ei, în, ar, ar, or, un

5. Ex. cu silabe directe repetate: riri, rere, râră, rără,

rara, roro, ruru;

6. Ex. În silabe închise cu alte consoane: rar, rer, nr, ror;

rap, rit, ref, res; gar, ter, far, mur;

7. Ex în logatomi (cu consoane – loc apropiat de articulare) le-a, lere, Ieri, lero;

nera, nere, neri, nero; de-a, dere, deri, dero; tera, tere, ieri, teru;

8. Ex. cu grupări consonantice: prin, pre, prea, pro, pru, oră;

bri, bre, bra, bro, bru, bră, bră; în, fie, fra, fro, fru, fră, fră; vri, vre, vra, vreo, vru, vră, vră; tri, tre', tra, tro, tru, tră, tră; dri, dre, dra, dro, dru, d-ră, d-ră;

— Asocieri mai dificile: stri, stre, stra, stro, stru, stră, stră;

zdri, zdre, zdra, zdro, zdru, zdră, zdră; şti, ştie, ştia, şto, ştiu, ştă; jri, jre, ora, jro, jru, jră, jră; tri, tre', tra, tro, tru, tră, tră; – pentru evitarea pericolului de contaminare la „r" uvular sau velar se vor prelungi consoanele e, g, h cri, ere, era, cro, cru, eră, eră; gri, gre, gra, gro, gru, gră, gră; lui, hre, hra, hro, hru, hră, hră; – grupări consonantice în final, ce se rostesc mai greu datorită deficitului de aer: ibr, ebr, abr, obr, ubr, abr, îbr; ivr, evr, avr, ovr, uvr, avr, înr; lor, edr, adr, odr, udr, adr;

9. Ex. de diferenţierede sunetul „1".

Îi – îi îl – în iii – în li-l – nr. 1 ir – ril lere el – ei ele – ere lei – rer Ier – rel la – ra al – ar ăla – ara l-ai – rar iar – ral lo –.ro ol – or olooro lol – ror lor – rol

Iu – ruul – un ulu – uru

II Cuvinte

Cuvinte cu „r" în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: rid, rit, ren, rest, râd, rât, râu, răni, rac, rad, rai, ras, rod, rom, ros, roi, roz, rug, rus, rup;

— *Bisilabice*: ridic, rimă, rece, rele, rade, ramă, raţă, radio, razăă, rapid, român, rouă, roabă, rumen, ruptă, rufe, rupfn;

— *Polisilabice*: ridiche, ridică, repară, revistă, râvnit, rânduri, rădăcină „raniţă, radio, rotundă, robinet,

româneşte, ruşine, ruşinos;

Cuvinte cu „r” în poziţie mediană

— *Monosilabice*: circ, frig, verzi, cerc, cârn, cârd, arc, parc, porc, orb, cort. curg;

— *Bisilabice*: arid, pere, cere, mere, cărunt, ară, cară, horă, vara, nara, bara, gara, mare, tare, acru;

— *Polisilabice*: carioca, tremură, revedere, răcoare, cărare respiraţie, caravană, patruped;

— Cu grupări consonantice: carte, cartofi, hartă, barbă, zarzavat, castraveţi, barză, ardei, şarpe, varză, trâmbiţă;

Cuvinte cu „r” în poziţie finală

— *monosilabice*: şir, fir, cer, ger, zer, ser, măr, car, dar, far, par, iar, jar, rar, sar, cor, nor, dor, por, lor, fur, jur, dur, tur; – *bisilabice*: zefir, chefir, secer, paner, umăr, penar, canar, cântar, amar, pahar, zidar, popor, Azor, cocor, bucur, mătur, satur, ciucur;

— *Polisilabice*: colindător, aviator, Petrişor, calendar, felinar, gogoşar;

III Propoziţii

— Simple

Radu râde. Cerul e albastru. Cer un pahar. Afară e ger. Azor latră. Rică are carie. Rana e dureroasă. Are sare? Camera e mare. Rochiţa e murdară.

Propoziţii dezvoltate

lui – rur lui – rul

V Cuvinte paronime cremă – clemă rasă – lasă aramă – alamă rupă – lupă moare – moale crapă – clapă ruptă – luptă sare – sale gras – glas var – val

Respiri prea repede! Cioara croncăne: era! era! era! Corina sare cu coarda. Marina a prins o buburuză. Aurel vrea un măr roşu. Mircea poartă o servietă maro. Vara e foarte călduroasă. E tare frig afară. Vaporul a ancorat în port. Zidarul e foarte harnic. Drapelul are trei culori. Grigore lucrează în grădină. Traian scrie o scrisoare. Adriana stropeşte castraveţii din grădină.

GLOSAR[1]

1 NOTĂ: Glosarul cuprinde termenii cei mai utilizaţi în logopedie.

AFAZIE (gr. *a* – fără şi *phasis* – cuvânt). Termen substituit de Trousseau celui de AFEMIE (gr. *a* – fără şi *pheme* – vorbire) propus de Broca pentru a desemna, la început pierderea limbajului articulat în absenţa leziunilor nervoase, apoi pentru a desemna pierderea limbajului consecutivă leziunilor creierului, ceea ce o face incurabilă la adult (la copil sunt posibile recuperări).

Obs. Privativul grecesc *a* („fără”) indică lipsa totală (ex. afazie, afonie, afrazie, apraxie etc.), pe când particula grecească *dys* („greu”, „dificil”, „defectuos”, „alterat”) indică o lipsă, o deficienţă parţială (ex. disartrie, disfonie, disgrafie).

AFERENT. Procesul ce se propagă ca influx înspre centrii nervoşi dinspre periferie (de la organele periferice receptoare sau de la reţele nervoase aflate în organele interne, muşchi, tendoane etc.). Căile aferente propagă (sub formă de influx nervos) mesaje senzoriale. *Nervii aferenţi* sau *fibrele nervoase aferente* culeg şi conduc impulsurile excitatoare spre centrii nervoşi (vezi: EFERENT).

AFONEMIE (descrisă de unii autori sub numele de MOGHILALIE). Pronunţare eliptică, caracterizată prin lipsă totală, din vorbirea unui logopat, a unui sunet sau a mai multor sunete. Ex. *aţă* în loc de *raţă*, *fate* în loc *de frate*, *mă* în loc de *măr*, atunci când este omisă vibranta „r”, ceea ce determină o vorbire ştearsă.

AFONIE (gr. *aphonia* – muţenie). Incapacitate de fonaţie, pierderea totală sau parţială a vocii datorată paraliziei muşchilor coardelor vocale sau afectării centrilor nervoşi ce-i comandă. Uzual, prin afonie se mai înţelege incapacitatea de a cânta sau intona corect.

AFRAZIE (termen creat de Fleury). Bolnavul poate pronunţa dar nu utilizează înţelesul just al cuvintelor.

AFRICATE (SEMIOCLUZIVE). Consoane cu caracter complex, a căror articulaţie începe cu o ocluziune şi se termină printr-o constricţie; africatele se compun din două consoane: una ocluzivă şi alta constrictivă, având, în rostire, durata de timp a unei singure consoane: *e* (ce) este

egal cu iar *g* (ge) este egal *cu el + j*. aceste consoane se scriu întotdeauna urmate de vocalele *e* şi *i*, dând sunete ce se scriu *ce*, *ci* şi *ge*, *şi*. Toate aceste vocale şi consoane se rostesc fără rotunjirea buzelor, ba mai mult pentru corecta formare a vocalelor *e* şi *i* buzele trebuie să aibă comisurile puternic ridicate ca în surâs.

AGNOZIE (gr. *a* fără şi *gnosis* cunoaştere). Tulburare a percepţiei caracterizată prin lipsa capacităţii de a recunoaşte obiectele, persoanele, lucrurile etc. Ea se datorează în majoritatea cazurilor unor leziuni ale zonelor corticale din juriil analizatorilor. Forme clinice: *agnozia vizuală* (sau optică): persoana nu recunoaşte vizual obiecte cunoscute, nu poate citi etc.; *agnozia auditivă* (denumită şi surditate verbală sau surditate psihică), caracterizată printr-o audiţie aparent normală, însă copilul aude în loc de cuvinte zgomote confuze. Reeducarea este foarte dificilă, surdul verbal nu poate repeta cuvintele decât unele silabe izolate; el nu înţelege sensul cuvintelor; *agnozie tactilă* (stereoagnozia): bolnavul nu recunoaşte obiectele prin pipăit; *alexia agnozică*; tulburări de înţelegere a limbajului scris, cu conservarea limbajului interior, a comunicării şi înţelegerii limbajului oral; *acalculia*: tulburări în recunoaşterea numerelor, în efectuarea operaţiilor aritmetice, determinate de leziuni situate în orice parte a creierului; tulburări paroxistice ale schemei corporale etc.

AGRAFIE (gr. a – fără şi *graphein* – scriere). Afecţiune patologică manifestată prin imposibilitatea de a exprima ideile prin scris, pierdere sau tulburare a funcţiunii de exprimare a gândurilor prin scris. Ea poate să fie asociată, sau nu, cu tulburări afazice. Este foarte rară la copii, mai frecventă fiind *disgrafia* (mai puţin gravă). Agrafia este o formă de apraxie datorată unei disfiincţii din creierul stâng la dreptaci. Poate fi înnăscută sau dobândită.

AGRAMATISM (formă afazică determinată de Kussmaul – 1878 – sub numele de AKATOFAZIE şi studiată de Pick – 1913). Este o tulburare a limbajului caracterizată

prin pierderea capacităţi de a vorbi corect din punct de vedere gramatical. Astfel, flexiunea cuvintelor (modificarea cuvintelor după gen, număr şi caz) se face incorect sau este absentă (verbele sunt folosite numai la infinitiv); frazele sunt greşit construite prin lipsa acordurilor gramaticale. Este o formă de afazie cauzată de leziuni ale scoarţei cerebrale. Unii autori o denumesc *afazie sintactică*. Forme de agramatism se întâlnesc în tulburările de limbaj mai complexe, cum ar fi alalia, dislexia, disgrafia, etc.

ALALIE (gr. *a* – fără şi *lalein* – vorbire). Lipsă sau slabă dezvoltare a vorbirii la persoane ce dispun de auz normal şi de posibilităţi de dezvoltare intelectuală comună şi care, de regulă, nu pot fi încadrate în clasa debililor mintali. Ea este cauzată de unele disfuncţii ale zonelor corticale ale vorbirii. Termenul de alalie a fost introdus de Lordat, el înlocuindu-l pe cel de *afazie*, prin care Trousseau desemna această pierdere patologică a limbajului. Se întâlnesc, la alţi autori (M. Seeman, C. Launay, S. BorelDMaisonny), şi alţi termeni pentru a desemna fenomenul alaliei: *audiomutitate* (mutitatea celor care aud), *muţenie idiopatică*, *afazie congenitală* etc.

nijAJyvii. Ve1 u lui u tivvtJ viutwy. luui/iiiaiv urcapaviiuiv uv u viii. pl uiivivgv uiuuujui avu… uouwiuia uivguiu cu agnozii sau afazii. Este o formă de *agnozie vizuală* şi este sinonimă cu *cecitatea verbală*. Subiectul este capabil de a se exprima verbal sau în scris, dar nu poate înţelege sensul cuvintelor scrise, alexia fiind o tulburare de percepţie a simbolurilor scrise o disoluţie perceptivă vizuală cauzată de leziuni ale substanţei albe a lobului occipital major care interesează lobulii linguali şi fuziformi şi deseori spleniul corpului calos. Ca şi agrafia, şi dislexia poate fi un simptom al afaziei, dar poate exista şi în afara acesteia. Sunt diferite grade de alexie pornind de la incapacitatea de recunoaştere, în lectură, a cuvintelor scrise, până la ilizibilitatea silabelor (*asilabie*) sau a literelor, cifrelor sau a notelor muzicale (*amuzie*). *Alexia congenitală* se manifestă în cazul în care un copil cu

intelect normal se dovedeşte incapabil de a-şi însuşi cititul. Dificultăţile parţiale de învăţare a citirii se denumesc prin termenul de *dislexie de evoluţie*.

APICAL (lat. *apex* – vârf) (despre consoane) = articulat prin apropierea vârfului limbii de dinţi, de alveole, de bolta palatului.

APRAXIE (gr. *a* – fără şi *praxis* – acţiune). Termen introdus de Liepman (1900) pentru a desemna dispariţia capacităţi de executare corectă a unor acţiuni obişnuite (de ex.: îmbrăcarea, scrierea, mersul) datorită pierderii înţelegerii modului de întrebuinţare a obiectelor uzuale şi a imposibilităţi de a executa diverse mişcări (într-o succesiune corectă) subordonate unui scop. Subiectul pierde posibilitatea de exprimare gestuală datorită unor leziuni localizate în regiunea parietală sau în corpul calos. După Ed. Claparède, apraxia este în sfera motorie ceea ce este agnozia în sfera percepţiei. Apraxia îmbracă o multitudine de forme clasice: ideomotorie, ideatorie, melokinetică, constructivă, buco-linguo-facială, amuzia apraxică, vocală etc.

ARTICULEME = mişcările fiecărui organ care participă la pronunţarea unui fenomen.

BETACISM (PARABETACISM). Denumirile specifice; fie distaliilor de sunete (ex.: *betacism* – *parabetacism*; *rotacism* – *pararotacism* etc.) sunt construite – în cazul alterării sau omiterii sunetului – din numele grecesc al fenomenului afectat şi terminaţia „ism” (ex.: *betacism*) –, cuvântului astfel format i se adaugă prefixul „para” în cazul înlocuiri unui sunet mai greu de articulat prin altul la a cărui pronunţare subiectul (copilul) nu întâmpină aceleaşi greutăţi. Pentru detalii, vezi lucrarea de faţă p. 25 şi tabelul 1.2 a.

BÂLBÂIALĂ (logonevroză) = tulburare de vorbire de natură nevrotică. Ea apare mai ales în copilărie în perioada preşcolară şi se manifestă prin greutate în pronunţarea corectă a unor cuvinte sau repetări şi omisiuni de silabe. Se accentuează şi sunt însoţite de emoţii, vorbit în public, în schimb, dispar complet când copilul cântă. Tratamentul

bâlbâieli se face de către medic şi logoped şi reuşeşte cu atât mai radical, cu cât s-a început mai devreme. Bâlbâiala rapidă (bolboroseala, numită şi vorbire tumultuoasă) etc., este o tulburare de pronunţie prin alterarea silabelor înlocuirea unora cu altele sau dispariţia lor prin *lipsă de atenţie*. Când subiectul este atent nu comite greşeală de pronunţare, fapt ce îl deosebeşte de bâlbâitul adevărat. Vorbirea aceasta tumultuoasă este greu de înţeles, mai ales când individul schimbă o consoană (ex. copilul clecă la plimbare, în loc de pleacă).

BRADILALIE (bradiartrie) (gr. *bradys* – „lenf-şi *laie în* – „vorbire"). Încetinirea ritmului vorbirii, datorită căreia expresia verbală devine greoaie, lentă, tărăgănată iar cuvintele sunt adeseori pronunţate silabisit. Face parte din tulburările de ritm ale vorbirii şi mai poartă denumirea de „vorbire lentă şi monotonă". Bradilalia apare în intoxicaţii cronice, stări confuzive, encefalite cronice, stări demenţiale, epilepsie etc.

CAPACISM (PARACAPACISM) – vezi explicaţia de la betacism (parabetacism)

COMISURĂ. Punct de unire a doua părţi de anatomice (comisura buzelor, comisura pleoapelor).

COMPLEX DE INFERIORITATE. Sentiment de insuficienţă (personală). Termenul de *complex* a fost introdus de C.G. Jung pentru a desemna o totalitate de trăiri şi de trăsături personale cu un fond afectiv foarte intens, declanşate de evenimente, situaţii, relaţii umane, etc., mai mult sau mai puţin generale care au un caracter frustrant. Frecvent observat la copil şi la adult, *complexul de inferioritate* a fost studiat mai ales de Alfred Adler. Acest complex ia naştere în copilărie când subiectul devine conştient de slăbiciunea sa naturală. Efectele sale sunt deprimante: copilul se repliază asupra lui însuşi, se retrage din acţiune şi se refugiază în reveria consolatoare, pansându-şi rănile cu iluziile sale. Pentru evitarea formării complexului de inferioritate, este necesară crearea în jurul copilului a unui climat propice pentru dezvoltarea sa.

DEFECTOLOGIE. Disciplină care se ocupă cu studiul

psihologic şi pedagogic al persoanelor cu deficienţe senzoriale, intelectuale etc.

DELTACISM (PARADELTACISM) – vezi explicaţia de la betacism (para-betacism).

DENTALE. Consoane care se articulează prin apropierea vârfului limbii de dinţii incisivi superiori sau inferiori.

DICŢIUNE (dicţie). Modul de a pronunţa cuvintele, silabele şi sunetele: arta de a pronunţa corect şi clar un text.

DISARTRIE (gr. *dys* „greu" şi *arthon* LI „articulaţie") denumită M. Seeman *dislalie centrală*. Tulburare de vorbire caracterizată prin confuzie în articularea cuvintelor, ca şi prin modificări ale ritmului intonaţiei şi expresivităţii vocii. Se observă în unele boli ale sistemului nervos, în paralizia generală progresivă, în intoxicaţi alcoolice. Forma extremă a disartriei este anartria, manifestată prin imposibilitatea pronunţării cuvintelor.

DISFONEMIE = tulburare de articulaţie cauzată de nerespectarea bazei de articulaţie a sunetului. Din această cauză învelişul sonor al fenomenului (denaturat) nu mai corespunde tiparului fonetic al acestuia. Un exemplu de disfonemie îl reprezintă sigmatismul lateral, labiodental şi cel adental, în care nu se respectă baza corectă de articulaţie a sunetelor siflante. Maniera de articulare lingno-prepalatală, a consoanei *t*, în locul articulării corecte lingnodentale, bunăoară, dă vorbitorului un accent străin de limba noastră, un accent englez.

DISFONIE (gr. *dys* „dificil" *phone* – „sunet"). Tulburare a vocii, a registrului şi calităţii sunetelor vocale şi a timbrului. Pronunţia poate fi nazală sau răguşită fiind datorată unor defecţiuni de construcţie sau de structurare a actului emisiei şi de surmenarea sau uzura aparatului fonematic. Este considerată dislalie de origine laringiană de către unii autori. Se deosebeşte disfonia organică de cea funcţională, aceasta din urmă fiind produsă de o utilizare incorectă a vocii.

DISFONOGRAFIILE fac parte din tulburările

limbajului scris. Cauze ale apariţiei acestor tulburări sunt aşa-numitele *cuvinte conflictuale*: cuvintele care conţin în structura lor fonetică unele tendinţe contradictorii ale normelor fonetice generând un proces de nesiguranţă, de oscilare în stabilirea structurii fonografice a cuvântului şi tulburând atât ritmul cât şi unitatea proceselor de analiză şi sinteză corticală.

DISGLOSIE (gr. *dys* defectuos, alterat şi *glossa* limbă, vorbire). Alterarea pronunţiei unuia sau mai multor foneme, consecutivă anomaliilor de structură ale organelor periferice ale vorbirii. Fiind urmarea unui deficit instrumental, disglosia nu afectează limbajul în structura sa semantico-sintactică. Acest sindrom „instrumental" se deosebeşte de sindroamele dismaturative, disglosia nefiind regresivă cu vârsta, ci „persistentă" şi după vârsta de 5 – 6 ani sau apare după perioada de formare a scrisului, ceea ce justifică în denumirea ei şi adaosul de „tardivă". Disglosia mai este denumită şi *dislalie mecanică*, tocmai pentru că apare în cazul malformării organelor periferice de vorbire.

DISGRAFIE. Perturbare a învăţării scrisului, anomalie a activităţii grafice exprimată în substituiri, inversări de litere şi silabe sau fuziuni de cuvinte. Ea se manifestă prin neregularitatea desenului literelor şi dispunerea lor anarhică în pagină. La baza ei sunt deficienţe ale dezvoltării auzului fonematic şi limbajului oral, deficienţe motorii şi, în unele cazuri, perturbări emoţionale. Disgrafia se ameliorează şi chiar poate dispare complet prin grafoterapie şi terapie de susţinere care stimulează copilul organizându-i mişcările, fapt ce redă copilului încrederea în sine.

DIZGRAMATISMUL. Incapacitate de a formula gramatical actul vorbirii, incapacitate care se continuă şi după vârsta de 5 ani. Vorbirea gramaticală trebuie să se termine la vârsta de 3 ani. În această tulburare de articulaţie fonetică consoanele mai greu de pronunţat (r „v, *g*, c) sunt înlocuite cu altele mai uşoare, cum ar fi dentalele sau labialele.

DISLALIE. Tulburare a vorbirii, caracterizată prin deficienţe în pronunţarea unor sunete sau grupe de sunete, vorbirea în ansamblul ei fiind normală. Formele ei sunt variate: imposibilitatea pronunţării unor sunete (*r*, *s*, *z*, etc.), pronunţarea deformată, neclară, incorectă a unor sunete, înlocuirea sunetelor care nu pot fi pronunţate cu alte sunete (r prin /, v prin *f*), vorbirea nazonantă etc., manifestări care ne determină să apreciem vorbirea cuiva ca fiind sâsâită, peltică sau pe nas. Dislalia este frecvent întâlnită în copilărie, ea fiind până la vârsta de 3 – 4 ani o stare normală, fiziologică. Este cauzată de anomalii sau leziuni ale mecanismelor de fonaţie şi de articulări periferice (ale limbii, dinţilor, buzelor, vălului palatin etc.) de factori psihologici (imitare de către copii a tulburărilor de vorbire ale părinţilor) sau de o educaţie necorespunzătoare. Corectarea acestor tulburări se realizează prin aplicarea unor metode şi procedee speciale psihopedagogice de către logoped. De observat că din punct de vedere etimologic, cuvântul „dislalie” este compus din doi termeni de origine greacă: particula „dis”, care în medicină indică ceva patologic şi verbul „laleo” (a vorbi în sensul vorbirii curente). Termenul de dislalie a fost introdus în literatura de specialitate, în 1830, de către R.L. Schulthess. Alţi autori descriu această tulburare de pronunţie sub denumirea de *psellismus*, termen derivat de la grecescul „psellismos”, desemnând o tulburare de pronunţie ce împiedică articularea corectă a anumitor sunete. Unii autori francezi descriu dislalia şi sub denumirea de *blesitate* (blesite).

DISLEXIE (gr. *dys* – dificil şi *lexis* – cuvânt). Tulburare a înţelegerii simbolurilor grafice. Dislexicul înţelege primele cuvinte ale frazei, după care celelalte componente îşi pierd sensul. La copii dislexia se manifestă prin dificultăţi de simbolistică a orientării spaţiale verbale. De cele mai multe ori sunt evidente următoarele: inversiuni de silabe (*ra* în loc de *ar*); confuzii de litere simetrice (ci şi *b*, *pe**q* etc.); confuzii de fenomene apropiate (v şi/ *e* şi *g* etc.); omisiuni de sunete.

DISLOGIE. Tulburare a ideaţiei, manifestată printr-o vorbire incorectă; tulburare a asocierii ideilor cu cuvintele.

ECOLALIE. Fenomen patologic de „vorbire după ecou”, de repetare automată a cuvintelor şi gesturilor (atunci se numeşte ecopraxie sau *ecokinezic*) interlocutorului. Se numeşte *ecofrazie* când constă din repetarea propoziţiilor. Survine în schizofrenie, confuzie, stări onirice, catatonice, maniacale etc.

EFERENT. Impuls ţi traiect nervos ce porneşte de la centrii cerebro-spinali spre periferie, la muşchi, organe de simţ, organe interne; direcţie centrifugă proprie nervilor motori (şi altora) prin care se transmit comenzile la efectori. Contrar AFERENT, centripet.

ENCEFALITĂ. Afecţiune inflamatorie a sistemului nervos central; boală cauzată de inflamarea acută sau cronică a encefalului.

ETIOLOGIE (gr. *altia* – cauză şi *logos* – ştiinţă). Disciplină care studiază cauzele unui fenomen (în speţă – maladie) dezvăluind originea şi evoluţia sa; ramura medicinii care studiază cauzele bolilor şi factorii care influenţează apariţia diverselor boli.

FILOGENEZĂ. Procesul evoluţiei formelor organice ori a unui grup de animale sau plante în cursul dezvoltării istorice a lumii vii.

FITACISM (PARAFITACISM). Vezi explicaţia de la betacism (parabetacism).

FONAŢIE. Capacitatea particulară a laringelui omului de a modula cuvintele, capacitate la care contribuie în mare măsură şi cavitatea bucală, faringiană, alături de sistemul rinosinuzal. Defectele de fonaţie pot să apară în urma unor malformaţii din aceste regiuni (buză de iepure, gură de lup).

FONAŢIUNE. Ansamblul fenomenelor care produc vocea.

FONEM. Cea mai mică unitate sonoră a limbii, care are funcţiunea de a diferenţia cuvintele între ele, precum şi formele gramaticale ale aceluiaşi cuvânt. (în trecut) Sunet.

FONOARTICULARE (PRONUNŢIE). Acţiunea motrică de a exprima verbal sunetele limbii.

FRICATIV – A. Consoană sau sunet la a căror pronunţare canalul fonator se strâmtează astfel încât aerul să se poată scurge în tot timpul emisiunii; consoană constrictivă sau sunet constrictiv (ex. *s*, z).

GAMACISM (PARAGAMACISM). Vezi explicaţia de la betacism (parabetacism).

GÂNGĂVEALĂ. Defect de vorbire al omului gângav (bâlbâit).

GRASEIERE. Pronunţare a sunetului *r* în mod uvular sau velar (ca francezii).

HEMIPLEGIE. Paralizia unei părţi a corpului datorată afectării emisferei cerebrale opuse sau a căilor de acces către aceasta.

HIPOACUZIE (SURDITATE). Diminuarea capacităţii auditive. În general, noţiunea este folosită în cazul acelor subiecţi care aud greu, dar care pot distinge sunetele suficient să înţeleagă cuvântul rostit. Hipoacuzia copilului poate influenţa negativ însuşirea şi folosirea corectă a limbajului, iar mai târziu – şcolaritatea. Opus: HIPERACUZIE = acuitate auditivă superioară, ieşită din comun; subiectul înregistrează cele mai slabe sunete.

HOTENTOTISM. Formă specifică a *„dislaliei universalis”* (acea tulburare de pronunţie ce afectează majoritatea sunetelor: consoane + vocale), caracterizată printr-o vorbire ininteligibilă, constând din articularea unică a consoanei *t* (ex.: *tu te tu citată* = tu te du acasă; *tu ti tă câte* = tu ştii să citeşti). Această vorbire, înţeleasă numai în cadrul membrilor aceleiaşi familii, constând dintr-o tulburare de structură lingvistică în care limbajul mutilat constă din suprimări de segmente fonice, substituiri de foneme, ecolalie şi deplasări de sunete şi silabe în cadrul cuvântului, cu stereotipii verbale până la apariţia unor silabe sau cuvinte de neoformaţie, a fost denumită *hotentotism* (E. Fournie), *tetism* (M. E. Hvatţev), *limbaj vocal* (N. Hovorca), *idiolalie* (de alţii).

LABIALE. Sunete care se articulează cu participarea

buzelor.

LOGONEVROZĂ. Vezi BÂLBÂIALĂ.

LOGOPEDIE. Disciplină psihopedagogică consacrată studierii şi reeducării sau terapiei corective a limbajului deficient sau handicapat. Ea propune metode şi procedee adecvate fiecăreia din tulburările de limbaj.

MACKOGLOSIE. Mărirea în volum a limbii, apărând ca un etect congenital sau în urma unei hipertrom musculare, depunerii de amiloid sau existenţei unui limf sau hemangiom. În opoziţie cu *microglosia* = limbă de dimensiuni mici, care este un defect de asemenea congenital.

MITACISM (PARAMITACISM). Vezi explicaţia de la betacism (parabetacism).

MOGHILALIE. Tulburare a limbajului care se manifestă prin omiterea diferitelor sunete, omisiune care, în anumite cazuri grave de dislalie, se poate extinde şi la grupuri consonantice, ori cuvinte. Vezi AFONEMIE.

MUTISM. Afecţiune câştigată şi caracterizată prin dispariţia limbajului fără leziune cerebrală, spre deosebire de afazia câştigată, la care dispariţia limbajului se datorează unei afecţiuni cerebrale.

OCLUZIVĂ. Consoană care se articulează printr-o ocluziune a aparatului fonator, urmată de o explozie; consoană explozivă”.

ONTOGENEZĂ. Dezvoltare individuală a organismelor vegetale şi animale, care cuprinde toate transformările organismului de la stadiul de embrion până la sfârşitul existenţei lui; *ontogenie* = ramură a biologiei care studiază acest proces.

PALIGRAFIE. Formă de palikinezie constând în repetarea în scris a unor anumite cuvinte.

PALILALIE (PALILOGIE) (gr. *pal în* – din nou şi *lele în* – vorbire). Tulburare care constă în repetarea involuntară, spontană şi incorectă, a unuia sau mai multor cuvinte, de obicei a ultimelor sau a ultimului cuvânt dintr-o frază. Se întâlneşte în boala Parkinson, paralizia pseudobulbară, în leziuni striate cu caracter atipic cunoscute sub denumirea

de boala Pick şi boala Alzheimer.

PARACAPACISM, PARAGAMACISM. Vezi explicaţia de la betacism (parabetacism). Aceste două categorii de tulburări de vorbire reprezintă 1, 36% din totalul tulburărilor de articulaţie depistate. Se întâlnesc în general mai mult la şcolarii mici (primele două clase). În cazul acestor două defecte, sunetele *e* şi *g* sunt înlocuite cu sunetele ci şi *t* (de ex.: *dară* în loc de gară şi *Tluj* în loc de Cluj).

PARACUZIE. Simptom de percepţie auditivă denaturată cauzat de leziuni ale analizatorului; surditate insulară manifestată pentru o gamă restrânsă de frecvenţe, dincolo de care acuitatea auditivă se menţine în limitele normalului.

PARAFAZIE (gr. *para* – afară şi *phasis* – vorbire), deschisă în secolul trecut de către Jackson. Tulburare în care silaba precedată nu devine un excitant adecvat pentru cea următoare. Ex.: bolnavul zice „expres” în loc de „exact”. Aceasta se explică prin faptul că silaba *ex* a provocat un răspuns condiţionat fals, a fost un excitant condiţionat inexact pentru silaba următoare. Parafazia este o tulburare de vorbire proprie afaziei şi caracterizată prin deformarea sunetelor din cuvinte, în aşa fel încât cuvintele sunt confundate după similitudinea de pronunţare, indiferent de conţinutul simbolic pe care-l au. Deformarea cuvintelor folosite prin înlocuirea cuvântului oportun prin altul desprins de context se dovedeşte, probabil, amneziei verbale. Expresiile verbale vehiculate de subiect nu corespund actului de gândire.

PARAFEMIE. Tulburare patologică ce constă în deformarea vocalelor unui cuvânt în cursul vorbirii.

PARAFONEMIE (denumită de unii autori cu termenul de PARALALIE). Tulburare a limbajului constând în substituirea sau alternanţa unor sunete cu altele, în mod permanent, sunete, fie izolate, fie în combinaţiile fluente ale vorbirii. De exemplu: din limba japoneză, lipsind cu desăvârşire sunetul *r*, japonezii se vor exprima, în limba română, înlocuind pe *r* cu *l*. Vor spune „clemă” în loc de

„cremă” şi „lomân” în loc de „român”. De asemenea, în limba germană, lipsind consoana *j*, unii vorbitori germani, nedeprinşi cu sistemul nostru fonetic, vor spune în limba română „şale” în loc de „jale”, *înlocuindu-l* pe cu *ş*.

PARAGRAFE. Tulburare de scris observată cu predilecţie în afazia senzorială, care se caracterizează prin scrierea greşită a cuvintelor, prin confundare a semnificaţiei lor, a regulilor de ortografie etc.

PARAGRAMATISM. Tulburare a exprimări verbale, studiată de Kleist, care se manifestă prin structurarea incorectă a frazelor, observată în cursul unei regresii afazice dar care nu a atins faza de agramatism. Expresii bizare sau neoformaţii care pornesc însă de la rădăcini corecte.

PAREZA. Paralizie uşoară, incompletă, care permite mişcări de amplitudine redusă şi cu forţă diminuată.

PELTICĂRIE. Vorbire peltică: peltic = om care rosteşte defectuos anumite consoane; vorbire care trădează o asemenea rostire defectuoasă.

PITACISM (PARAPITACISM). Vezi explicaţia de la betacism (parabetacism).

PROGNATISM. Conformaţie a feţei omului care constă în proeminenţa exterioară (în formă de bot) a maxilarelor sau a arcadelor dentare ale acestora.

PSITACISM. Tulburare în care manifestarea sonoră a limbajului o ia înaintea ideilor, cuvintele rostindu-se fără înţeles, neurmărind, în fond, nicio idee; un fel de vorbire similară cu aceea a papagalului întâlnită la idioţii verbali (unii idioţi prezintă un mutism total).

RINOLALIE (DISLALIE ORGANICĂ). Vorbire nazalizată; nazalizarea suplimentară (parazitară) sau insuficientă a vorbirii.

ROTACISM. Defect de pronunţare a sunetului *r*. Este întâlnit sub următoarele forme: a) omiterea totală a sunetului din cuvânt (*osu’* în loc de *roşu*); b) pronunţarea uvulară sau velară a sunetului r; c) pronunţarea monovibrantă a sunetului *r*, realizată printr-o singură bătaie a vârfului limbii şi pronunţarea polivibrantă,

realizată prin mai multe bătăi decât cele necesare; d) pronunţarea labială a sunetului *r*, prin vibrarea buzelor; e) pronunţarea interdentală a sunetului r. Cele mai frecvente forme de rotacism sunt cele guturale (uvulare şi velare) şi rotacismele monovibrante.

SIFLANT – A. Sunet, consoană constrictiv (a), dental (a), format (a) prin atingerea vârfului limbii de cele două şiruri de dinţi sau numai de dinţii incisivi inferiori; consoană siflantă.

SIGMATISM. Defect de pronunţie a sunetelor siflante şi sibilante. Forme: a) sigmatismul interdental constituite cea mai răspândită formă a tulburărilor de articulaţie, reprezentând 41, 83% din totalul tulburărilor de articulaţie depistate; b) sigmatismul accidenţar reprezintă 11, 58% din numărul defectelor de articulaţie observate; c) sigmatismul lateral reprezintă 4, 08% din numărul tulburărilor de articulaţie depistate; d) sigmatismul reprezintă 3, 4% din totalul tulburărilor de articulaţie; e) sigmatismul labiodental reprezintă 1, 36%. Aceste forme se remit prin laborioase, exersări corective, sub supravegherea logopedului. În unele cazuri devine necesară şi intervenţia chirurgicală.

SOMA. Ansamblul celulelor nereproducătoare ale organismului viu; somatic = care ţine de corp, privitor la corp.

SUNET. Element al vorbirii rezultat din modificarea curentului de aer expirat prin articulaţie; *sunete lichide*: cu proprietăţi ale vocalelor şi consoanelor; *sunete glotate*: care nu sunt nici vocale nici consoane (ex.: *h* aspirat).

TAHILALIE. Tulburare de ritm în vorbire, denumită şi „vorbire accelerată”. Acest termen este apropiat ca sens de cel de TAHIFEMIE = formă patologică de hiperactivitate verbală, constând în accelerarea exagerată a ritmului verbal îngreunând astfel mult comprehensibilitatea comunicării”.

TETACISM (PARATETACISM). Vezi explicaţia de la betacism (parabetacism).

TIMIDITATE. Comportament defensiv şi anxios,

ezitant şi astenic, exprimând dificultăţi de adaptare socială (sau o adaptare negativă) ce sunt normale şi explicabile în copilăria mică şi la pubertate, dar ridică probleme în celelalte etape. Cauze: temperamentul hipertonic, nesiguranţă de sine, complexe de inferioritate etc. Pentru depăşirea timidităţii, importantă este activitatea socială şi dezvoltarea încrederii în sine şi în alţii.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Ajunaguerra, J. (1980). *Scrisul copilului*, vol. I, II, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Antal, a., (1978). *Igiena şcolară*, Bucureşti: Editura medicală.

Artemov, v. A. (1962). Natura comunicativă a limbajului oral, în *Revista de psihologie*, nr. 4.

Avram, A. (1955). Asupra clasificării vocalelor româneşti, în *Studii şi cercetări lingvistice*, VI, nr. 3 – 4.

Bara, s., (1962). Unele contribuţii la metoda tratării logonevrozei şcolarului, în *Revista de psihologie*, nr. 1.

Bara, s., (1962). Contribuţii la studiul stereotipului dinamic prin tehnica înregistrării vorbirii logonevroticului pe banda de magnetofon, în *Revista de psihologie*, nr. 1.

Berea, I., (1963). Privire critică asupra corelaţiei dintre citire şi scriere, în *Revista de pedagogie*, nr. 3.

Boşcaiu, E., Bobaru, R., Iacob, B., Olaru, E., (1965). Procesul de învăţătură al elevilor cu tulburări de vorbire din clasele mici, în *Revista de pedagogie*, nr. 1.

Boşcaiu, E., (1967). Consideraţii asupra utilizării aparatelor generatoare de impulsuri în corectarea rotacismelor, în *Revista de psihologie*, nr. 4.

Boşcaiu, E., (1970). Corectarea tulburărilor de vorbire, în învăţământul preşcolar, supliment al *Revistei de pedagogie*, nr. 2.

Boşcaiu, E., Popa, I... (1971). *Îndrumător în tratamentul logopedic al afaziilor expresive*, Cluj, (f. e.) (multigrafiat).

Boşcaiu, E., (1972). Exerciţii de dezvoltare a dicţiunii corecte la vârsta preşcolară mică, în învăţământul preşcolar, supliment al *Revistei de pedagogie*, nr. 2.

Boşcaiu, E., (*1973*). Prevenirea şi corectarea tulburărilor de vorbire în grădiniţele de copii, *Bucureşti*: *Editura Didactică şi Pedagogică*.

Boşcaiu, E., Moldovan, V., (*1975*). Unele aspecte ale muncii logopedice în grădiniţele de copii, în probleme de defectologie*, vol. IX, Bucureşti*: *Editura Didactică şi Pedagogică*.

Boşcaiu, E., (1983). *Bâlbâiala. Prevenire şi tratament*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Boşcaiu, E., (1983). *Îndrumător pentru dezvoltarea vorbirii în colectivităţile de copii*, centrul de multiplicare al Universităţii, Cluj-Napoca.

Calavrezo, C., (1967). *Metode şi procedee pentru corectarea disgrafiei şi a dilexiei*, în voi. *Tulburările limbajului scris* (sub red. C. Păunescu), Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Calavrezo, C., (1969). Contribuţii metodice la corectarea dislaliei, în *Caiet de pedagogie medicală*, Centrul de multiplicare al Universităţii Bucureşti.

Calmy, S., (1967). *Cum să facem exerciţii grafice*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Carol, 1., (1976). *Exerciţii, poezii pentru cei mai mici copii*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Cazacu, T., (1957). Aspecte ale stilului vorbirii copilului, în *Studii şi cercetări lingvistice*, nr. 3.

Chircev, A., (sub red.) (1970). *Lecţii de psihologia copilului şi adolescentului*, Central de multiplicare al Universităţii, Cluj-Napoca.

Creţu, E., Iliescu, C., Nichita, S., Popescu, S., (1976). *Îndrumător metodic pentru dezvoltarea vorbirii... în clasai*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Damşa, 1., Damşa-Toma, Maria, Ivănuş, Z., (1996). *Dezvoltarea vorbirii în grădiniţa de copii şi în clasele I şi* a *II-a*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

* * * (*1957*). Din munca educatoarelor pentru dezvoltarea vorbirii copiilor preşcolari, *Bucureşti*: *Editura Didactică şi Pedagogică*.

Dumitrescu, A... (1965). Unele probleme teoretice

legate de diagnosticarea logopatiilor, în *Revista de psihologie*, nr. 2.

Edelsberger, 1., (1959). *Logopedia şi foniatria*, în voi. *Logopedia cehoslovacă*, Central de documentare medicală, Bucureşti.

Edelsberger, 1., (1959). *Logopedia ca sector ştiinţific al defectologiei*, în voi. *Logopedia cehoslovacă*, Centrul de documentare medicală, Bucureşti.

Farkas, M., (1980). Patologia limbajului infantil şi procesul de corectare a acestuia în lumina neuro-lingvisticii contemporane, în *Probleme de defectologie*, vol. X, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Gârbea, Şt., Pitiş, M., (1978). *Patologia vocală*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Golu, M., Verza, E., (1970). Consideraţii metodologice în legătură cu fenomenul de „lateralizare" şi influenţa lui asupra dezvoltării limbajului, în *Analele Universităţii Bucureşti.*, Bucureşti.

Guţu, M., (1975). *Logopedia*, vol. I, Centrul de multiplicare al Universităţii, Cluj-Napoca.

Guţu, M. ş.a., (1980). Structura acustică şi semnificaţia fonetică a vocalelor limbii române, în *Probleme de defectologie*, vol. X, Hvatţev, M.E., Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

* * * *Logopedia* (1959). Ucipedghiz, Moskva, (traducere litografiată)

Iancu, I., Pampu, E., (1958). Unele modificări fiziopatologice în analizatorul verbo-motor la logonevrotici, în *Revista de psihologie*, nr. 3.

Jurcău Emilia, (1974). Teoria şi practica tratamentului logopedic al tulburărilor de limbaj, în voi. *Şcoala şi elevii*, (sub red. A. Chircev, V. Lăscuş, T. Fodor), Cluj-Napoca, (f. e.).

Jurcău, Emilia, (1974). Valoarea igienico-mintală a logopediei, în voi. *Probleme actuale de psihopedagogie şcolară*, (sub red. A. Chircev, V. Lăscuş, T. Fodor), Cluj – Napoca, (f. e.).

Jurcău, Emilia, Jurcău, N., (1982). Tulburări

articulatorii şi terapia lor precoce, *în* Revista de psihologie, *nr. 1*.

Kreindler, A., Fradis, A., (1970). *Afazia*, Bucureşti: Editura Academiei R.S. R.

Kreindler, A., (1977). *Agnozii şi apraxii*, Bucureşti: Editura Academiei R.S.R. Montessori, M., (1978). *Descoperirea copilului*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Neagu, E., (1961). Observaţii preliminare asupra unor cazuri de dislalie printre copiii de vârstă preşcolară (5 – 7 ani) din oraşul Cluj, în *Probleme de defectologie şi psihopatologie*, vol. II, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Neagu, E., (1963). Observaţii asupra răspândirii tulburărilor de vorbire la copiii de vârstă şcolară mică (clasele I-IV) din oraşul Cluj, în *Probleme de defectologie şi psihopatologie*, vol. III, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Neagu, E., Mareş, V., (1963). Rolul deficienţelor motrice ale limbii şi ale musculatorii faciale în producerea tulburărilor de articulaţie, în *Probleme de defectologie şi psihopatologie*, vol. III, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Nicula, I., (1980). *Pedagogie şcolară*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Nikaşina, N.A., (1961). Defecte de pronunţare şi scriere la elevii din primele clase ale şcolilor de masă, în voi. *Probleme de pedagogie specilă*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Opriş, V., (1972). Să secţionăm frenul limbii? în *Sănătatea*, nr. 6.

Păunescu, C., (1962). *Dezvoltarea vorbirii copilului şi tulburărilor ei*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Păunescu, C., (1966). *Tulburările de vorbire la copil*, Bucureşti: Editura Medicală.

Păunescu, C. (1966). (sub red.), *Studii şi cercetări de logopedie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Păunescu, C. (1967). (sub red.), *Tulburările limbajului scris*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Păunescu, C. (1972). (coord. şt.), *Nedezvoltarea vorbirii copilului*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Păunescu, C., (1973). *Limbaj şi intelect*, Bucureşti; Editura ştiinţifică.

Păunescu, C., (1973). Structuri morfo-funcţionale în dezvoltarea limbajului, în *Probleme de defectologie*, vol. IX.

Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Păunescu, C. (coord. şt.), (1976). *Introducere în logopedie*, vol. I, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Păunescu, C., (1978). Tulburările limbajului scris şi integrarea şcolară, în învăţământul în clasele I-IV, culegere metodică editată de *Revista de pedagogie*, Bucureşti. Păunescu, C., (1981). *Copilul nostru de la vârsta de O-3 ani*, Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică. Păunescu, C. (sub red.) (1984)., *Tulburări de limbaj la copil*, Bucureşti: Editura Medicală. Peneş, M., Molan, V., (1997). *Îndrumător pentru folosirea Abecedarului*, Bucureşti: Editura Aramis. Peheş, M., Popes, Ana, E., (1998). *Dicţionar de grădiniţă*, Bucureşti: Editura Aramis.

Peteanu, M., (1963). Un caz de mutism electiv la un copil de vârstă preşcolară determinat de greşeli educative, în

Probleme de defectologie, vol. III, Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică. Piscoi, V., Jurcău Emilia, Jurcău, N., (1985). Limbaj şi învăţare, în *Familia*, nr. 3 (235). Piscoi, V., jurcău, Emilia, Jurcău, N., (1985). Din nou despre limbaj şi învăţare, în *Familia*, nr. 9 (241). Popeştii, P., (1978). *Dicţionar de psihologie*, Bucureşti: Editura Albatros. Pora, E. (coord)., (1978). *Dicţionarul sănătăţii*, Bucureşti: Editura Albatros.

Predescu, V., Ionescu, G., (1970). Psihoterapia în grup, în Revista de neurologie, psihiatrie, şi neurochirorgie, *nr. 1, 3, 4 Pricop, M., Bâlbâie, V., (1969).* Culegere de material metodic pentru corectarea distaliilor la elevii claselor I-IV.

Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. * * * *Regulamentul şcolilor de cultură generală pentru copii cu deficienţe*, aprobat de M.E.I. cu ordinul nr. 861/1971. Roceric-Alexandrescu, Alexandra, (1968) *Fonostatica*

limbii române, Bucureşti: Editura Academiei R.S.R. Rosetti, Al., Lăzăroiu, A., (1982) *Introducere în fonetică*, Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică. Roşca, Al., Chircev, A., (sub red.), (1972). *Psihologia copilului şcolar*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Slama-Cazacu, T., (1957). *Relaţiile dintre gândire şi limbaj în ontogeneză*, Bucureşti: Editura Academiei Slama-cazacu, T., (1961). *Dialogul cu copii*, Bucureşti: Editura Academiei R.S. R.

Sovak, M., (1959) *Din istoricul logopediei*, în voi. *Logopedia cehoslovacă*, Centrul de documentare medicală, Bucureşti. Stan, Sandina., (1972). *Arta vorbirii scenice*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Stănică, C., Vrăjmaşu, E., (1997). Terapia tulburărilor de limbaj, *Bucureşti*: *Editura Didactică şi Pedagogică, R.A. Străchinaru, I., (1959)*. În legătură cu problemele prezenţei şi evoluţiei tulburărilor de vorbire la copil, *în* Probleme *instructiv-educative*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Suciu, A., (1940). Tulburările de vorbire la copii şi răspândirea lor printre şcolarii din Cluj, în *Revista de psihologie*, nr. 3. Şchiopu, U., (1970). *Jocul şi alte activităţi distractive ca instrumente de psihologie*, în voi. *Probleme psihologice ale jocului şi distracţiilor*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. Şchiopu, U., (1978). *Dicţionar de psihologie*, Tipografia Universităţii Bucureşti. Şchiopu U., Verza, E., (1981). *Psihologia vârstelor*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Tomescu, M., (1969) Particularităţile psihologice ale formării deprinderii vorbirii corecte la copiii cu despicări de boltă şi văl palatin, în *Analele Universităţii Bucureşti, psihologie*. Toncescu, S., Pavel, A., (1969). Dislalia funcţională şi dislalia simptomatică, în *Caiet de pedagogie medicală*, Centrul de multiplicare al Universităţii Bucureşti. Triteanu, S., Pavel, A., (1977). Aportul jocului didactic la formarea deprinderilor de vorbire corectă la elevii clasei I, în perfecţionarea procesului instructiv-educativ în ciclul primar, Culegere metodică editată de *Revista de pedagogie*, Bucureşti.

Vasiliu, E., (1965). *Fonologia limbii române*,

Bucureşti: Editura Ştiinţifică.
Verza, E., (1970). Etape în educarea limbajului copiilor alalici, în *Studii de psihologie* editate de Universitatea Bucureşti. Verza, E., (1972). Caracteristicile dislexiei şi disgrafiei la şcolari, în *Analele Universităţii Bucureşti, psihologie*.
CUPRINSUL
Partea I
FUNDAMENTE ŞTIINŢIFICE ŞI METODOLOGICE
Prefaţă 5
Cuvânt înainte la cartea *Cum vorbesc copiii noştri*, publicată în 1989 la Editura Dacia Cluj-Napoca 6
Introducere 8
1. TULBURĂRILE LIMBAJULUI 10
1.1. Sunetele vorbite 10
1.1.1. Noţiuni de fiziologie a sunetelor vorbite 10
1.1.2. *Vocalele* 13
1.1.3. *Consoanele* 14
1.2. Definirea şi clasificarea tulburărilor de limbaj 16
1.3. Frecvenţa tulburărilor de limbaj 18
1.3.1. Un sondaj logopedic 18
1.3.2. Prezentarea anexelor lucrării (partea I) *20*
1.3.3. Un exemplu concret *22*
1.3.3.1. Media aritmetică simplă şi semnificaţia ei 25
1.3.3.2. Diferenţa dintre medii şi semnificaţia ei 30
1.3.3.3. Corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Semnificaţia acestei corelaţii... 36
1.3.3.4. Sublinierea unei concluzii 39
1.3.3.5. Două observaţii 40
1.3.4. Opinii şi sugestii *42*
1.3.4.1. Necesitatea cabinetelor logopedice 42
1.3.4.2. Necesitatea lecţiilor de logopedie 43
1.3.4.3. Necesitatea unui îndrumător logoterapeutic 44
1.3.4.4. Necesitatea colaborării şcolii cu familia 46
1.3.4.5. Necesitatea propagandei logopedice 47
1.3.5. Cazuri celebre *48*
1.3.5.1. Un copil plăpând şi gângav: Demostene! 48

1.3.5.2. „Povestea plină de penumbre a cuvântului meu”: Lucian Blaga 49
1.3.5.3. Un împărat dizgrafic: Napoleon Bonaparte 49
1.3.5.4. O anagramată celebră: Eliza Doolittle 49
2. NATURA ŞI CLASIFICAREA TULBURĂRILOR DE PRONUNŢIE 51
2.1. Dislalia 51
2.1.1. Definirea şi caracterizarea dislaliei *51*
2.1.2. Clasificarea dislaliei *52*
2.1.2.1. Criteriul simptomatologie 52
2.1.2.2. Criteriul etiologic 54
2.2. Disartria 58
2.3. Rinolalia 59
3. EVOLUŢIA ŞI FRECVENŢA DISLALIEI 60
3.1. Evoluţia dislaliei 60
3.2. Frecvenţa distaliilor 62
3.3. Examinarea, depistarea şi diagnosticarea copiilor cu tulburări de limbaj 64
4. EFICIENŢA MUNCII LOGOPEDICE ÎN PREVENIREA ŞI CORECTAREA DISLALIEI
LA PREŞCOLARI ŞI ŞCOLARII MICI 69
4.1. Principii de prevenire şi corectare a dislaliei 69
4.2. Metode şi procedee de prevenire şi corectare a dislaliei 70
4.2.1. Metode şi procedee generale *70*
4.2.2. Metode şi procedee specifice *72*
4.3. Pogram logoprofilactic şi logoterapeutic 78
4.3.1. Eficienţa exerciţiilor logopedice *78*
4.3.2. Rotacismul – o formă a dislaliei *83*
CONCLUZII la partea 1 89
ANEXE la partea 1 90
Partea a II-a
MANUAL PRACTIC DE LOGOPEDIE
Explicaţii preliminare
Îndrumări privind folosirea manualului practic de logopedie 118
Vocalele limbii române ’25
Etapa de emitere a consoanei P >28

Etapa de emitere a consoanei B 131
Etapa de diferenţiere a consoanelor P – B 134
Etapa de automatizare a consoanelor P – B 135
Etapa de emitere a consoanei M 137
Etapa de emitere a consoanei N 140
Etapa de diferenţiere a consoanelor M – N 143
Etapa de automatizare a consoanelor M – N 144
Etapa de emitere a consoanei T 147
Etapa de emitere a consoanei D 150
Etapa de diferenţiere a consoanelor T – D 153
Etapa de automatizare a consoanelor T – D 154
Etapa de emitere a consoanei C 156
Etapa de emitere a consoanei G 159
Etapa de diferenţiere a consoanelor C 1 T 162
Etapa de diferenţiere a consoanelor G – D 163
Etapa de diferenţiere a consoanelor C – G 164
Etapa de automatizare a consoanelor C – G 165
Etapa de emitere a consoanei H 167
Etapa de automatizare a consoanei H 170
Etapa de emitere a consoanei L 172
Etapa de automatizare a consoanei L 175
Etapa de emitere a consoanei F 177
Etapa de emitere a consoanei V 180
Etapa de diferenţiere a consoanelor F – P 183
Etapa de diferenţiere a consoanelor JV – B 184
Etapa de diferenţiere a consoanelor F – V 185
Etapa de automatizare a consoanelor F – V 186
Etapa de emitere a consoanei S 188
Etapa de emitere a consoanei Z 191
Etapa de diferenţiere a consoanelor S – T 194
Etapa de diferenţiere a consoanelor Z – D 195
Etapa de diferenţiere a consoanelor S – F 196
Etapa de diferenţiere a consoanelor S – Z… 197
Etapa de automatizare a consoanelor S – Z 199
Etapa de emitere a consoanei Ş 200
Etapa de emitere a consoanei J 203
Etapa de diferenţiere a consoanelor Ş – S 206
Etapa de diferenţiere a consoanelor J – Z 207

Etapa de diferenţiere a consoanelor Ş – J 208
Etapa de automatizare a consoanelor Ş – J 209
Etapa de emitere a consoanei Ţ 211
Etapa de diferenţiere a consoanelor Ţ – T 214
Etapa de diferenţiere a consoanelor Ţ-S 215
Etapa de diferenţiere a consoanelor Ţ – C 216
Etapa de automatizare a consoanei Ţ 217
Etapa de emitere a consoanelor Ce – Ci 219
Etapa de emitere a consoanelor Ce – Gi 222
Etapa de diferenţiere a consoanelor C-S 225
Etapa de diferenţiere a consoanelor C – Ş 226
Etapa de diferenţiere a consoanelor C – o 227
Etapa de automatizare a consoanelor C-G 228
Etapa de ernitere a consoanei R 230
Etapa de diferenţiere a consoanelor R – L 233
Etapa de diferenţiere a consoanelor R – V…". 234
Etapa de automatizare a consoanei R… 235
ANEXE la partea a II-a 237
Glosar 259
Bibliografie selectivă 265
Cuprins în limba română 268
Cuprins în limba engleză 270
Erata 272
CONTENTS
First Part
SCIENTIFICALLY AND METHODOLOGICALLY FUNDAMENTS
Foreword 5
Foreword to „The way our children speak", published in 1987, Dacia Publishing, Cluj-Napoca 6
Introduction 8
THE DISORDERS OF SPEECH 10
1.1. The spoken sounds 10
1.1.1. Notions on the physiology of spoken sounds 10
1.1.2. *Vowels* 13
A3. – Consonants *14*
1.2. The definition and classification of the disorders of speech 16

1.3. The frequency of speech 18
1.3.1. A logopaedic sounding *18*
1.3.2. The presentation of the paper armexes *20*
1.3.3. *A* concrete example *22*
1.3.3.1. The simple arithmetical mean and its importance 25
1.3.3.2. The difference between the means-mean of different subjects and its importance 30
1.3.3.3. The correlation between the quality of school-age children's language and their succes în school. The importance of this correlation 36
1.3.3.4. Underlining a conclusion 39
1.3.3.5. Two remarks 40
1.3.4. Opinions and suggestions *42*
1.3.4.1. The necessity of logopaedic cabinets 42
1.3.4.2. The necessity of logopaedic lessons 43
1.3.4.3. The necessity of logotherapeutic guide 44
1.3.4.4. The necessity of school co-operation with the family 46
1.3.4.5. The necessity of logopaedic propaganda 47
1.3.5. *Famous cases* 48
1.3.5.1. A weak and stuttering child: Demosthenes 48
1.3.5.2. „The story full of half-lights of my word": Lucian Blaga 49
1.3.5.3. A dizgraphic emperor: Napoleon Bonaparte 49
1.3.5.4. A famous agrammatical woman: Eliza Doolittle 49
2. THE NATURE AND CLASSIFICATION OF ARTICULATION DISORDERS 51
2.1. Dyslalia 51
2.1.1. The definition and characterization of dyslalia *51*
2.1.2. The classification of dyslalia *52*
2.1.2.1. The symptomatologic criterion 52
2.1.2.2. The acthiological criterion 54
2.2. Dysarthria, 58
2.3. Nasality 59

3. THE eVOLUTION AND FREQUENCY OF DYSLÂLIA 60
3.1. The evolution of dyslalia 60
3.2. The frequency of dyslalia 62
3.3. Examinating, discovering and diagnosing the children with dyslalia 64
4. LOGOPAEDIC WORK EFFICIENCY ÎN PREVENTING AND CORECTING DYSLALIA
OF PRESCHOOL CHILDREN AND OF SCHOOL-AGE CHILDREN 69
4.1. Principles for the prevention and corection of dyslalia 69
4.2. Methods and dealings with the prevention and corection of dyslalia 70
4.2.1. Methods and general dealings. *70*
4.2.2. Methods and specific dealigs *72*
4.3. Logopaedic practising effâciency în preventing and corecting dyslalia 78
4.3.1. Logopaedic practising effâciency *78*
4.3.2. The rhotacism as a form of dyslalia *83*
INSTEAD OF CONCLUSIONS (First part) 89
Second Part
PRACTICAL MANUAL FOR CORECTING THE SPEAKING DISORDERS
Preliminary explanations 115
Advice on using the manual for corecting the speaking disorders 118
APPENDIX 237
GLOSSARY 259
A SELECTIVE BIBLIORAPHY 265
ROMANIAN CONTENTS 268
ENGLISH CONTENTS 270
ERATĂ

Pag.	rând	În loc de	se va ci
15	Tabel 1.2 la Notă rd.l	este	e

	2	este	e
	7	fenomen	fonem
	fig. 1.10.	N	M
	fig.1. 11.	M	N
	fig.1. 11.	Inferiori	superio
	fig.1. 12.	prepalatalele e, g	prepala
	fig.1. 13.	prepalatalele e, g	prepala
18	6	fig. 1.14. Clasificarea tulburărilor de limbaj	nu se ci
44	8 de jos	vei	cel
48	4 de jos	otava	otrava
51	22 de jos	fenomen	fonem
55	30	şuierătoare: z, w	şuierăt
55	30	pot fi şuierătoare: f, s, h	poate fi
57	19	copii	copiii
60	23 de jos	să-ţi	să-şi
61	11 de jos	pasivă	pozitivă
69	3 de jos	Înconjurat	Încuraj
69	10 de jos	repetarea corectă sunetelor	repetar sunetelor
83	13 de jos	pe este de pildă	pe e de
1	29 de	s-o	ş-o

18	jos		
1 21	14 de jos	ce cuvinte	de cuvi
1 21	18 de jos	să-l favorizeze	să-i fav
1 22	18 de sus	Ignorarea cestei	Ignorar
1 22	8 de sus	6.	5.
1 60	2	galog	galoş
1 60	4	legatm	legat!
1 79	8 de jos	jett-a	jert-a
2 16	3 de jos	t şi e	şi C

Cum vorbesc copiii noştri?

Unii – şi, clin fericire, aceştia sunt cei mai mulţi – 9 7 7 9 9 vorbesc fără dificultăţii cursiv, expresiv, nuanţat, plăcut (nouă şi lor), atractiv, cuceritor de frumos.

Alţii, dimpotrivă, se poticnesc atunci când vor să-şi îmbri ce gândurile în haina limbajului propriu. Deşi fac eforturi vizibile, vorba lor este peltică sau, în cazuri mai grave, gângavă, *ceea ce* – în mijlocul tovarăşilor lor de copilărie – le creează un penibil sentiment de jenă, un apăsător complex de inferioritate.

Ca urmare, ei se retrag, se închid în sine, se izolează de colectivul în care limbajul lor defectuos nu-i ajută să realizeze uşor atât de necesarele contacte sociale. Dacă-i

lăsăm în voia sorţii, copilăria lor nu mai este copilărie, ci un adevărat chin.

ISBN 978-97486-3-5

IV Cuvinte paronime mama – nana mai – n-ai cană – camă am – an mor – nor coamă – coană nod – mod mare – n-are noi – moi mică – Nică

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „e” în poziţie iniţială

— *Monosilabice*: ca, car, cal, cad, cam, car, cap, caş, caz, chel, chef, chem, chef, chip, chin, cos, coş, copt, corn, colb, cu, curm, cub, cuib, cât;

— *Bisilabice*: cană, casă, cale, cafea, caiet, cheie, chenar, cheamă, chipiu, chiflă, chimen, Chira, chibrit, copil coleg, coteţ, cosit, curaj, curat, cuier, cules, curea, curte, căluţ, câine, cântar, cârmă, cârpă, captar, cârnaţ;

— *Polisilabice*: cabană, caravană, cafeluţă, cheiţă, chitară, Chirilă, Chiriac, copăcel, conace, cunoscut, curios, curajos, cuminte, cuvios, cântăreţ;

2. Cuvinte cu „e” în poziţie mediană

— Monosilabice: *ochi*

— *Bisilabice*: acar, vacă, văcar, păcat, pachet, şmecher, buchet, pachet, baschet, parchet, rechin, boschet, Achim, urechi, ridichi, local, Lică, frică, pică, Rica, ciocan, ducă, nucă, Luca;

— *Polisilabice*: acadea, rachetă, ochelari, jachetă, tabacheră, pachete, ştachetă, bucheţel, închide, rochie, deschide, manechin, strachină, smochină, ocolit, racolat, decorat, decupat, descusut, recunoscut; pereche, ureche, ridiche, Enache, Costache;

— *Cu aglomerări de consoane*: recrutat, acrit, sacre, făclie;

IV Cuvinte paronime creier – greier coală – goală cât – gât cară – gară fac – fag luncă – lungă caz – gaz coarne – goarne stâncă – stângă cocoşi – gogoşi când – gând

IV Cuvinte paronime fată – vată filă – vilă fii – vii foi – voi

III Propoziţii
— Simple Lampa luminează.
Culeg şi aleg. – dezvoltate
Alege bilele. Lili ia multe lalele.
Lică e lacom. Lazăr şi Călin s-au luat la luptă.
Localul e gol. Lola ia la bal un şal.
Lili călăreşte. Lasă căţelul să latre!
Copilul aleargă. Ale mele sunt lulelele!
Alina are un şal cu buline galbene.